

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E APRENDIZADO TARDIO DE LÍNGUAS: ESTUDO DE CASO COM FALANTES PLURILÍNGUES EM REGIÃO DE LÍNGUAS EM CONTATO**

**MOTIVATION FOR LEARNING AND LATE LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY WITH MULTILINGUAL SPEAKERS IN A REGION OF LANGUAGES IN CONTACT**

**MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE TARDÍO DE LENGUAS: UN ESTUDIO DE CASO CON HABLANTES MULTILINGÜES EN UNA REGIÓN DE LENGUAS EN CONTACTO**



10.56238/revgeov17n2-127

**Jakeline Mendes**

Doutoranda em Estudos Linguísticos  
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
E-mail: jakeline@unochapeco.edu.br  
Orcid: 0000-0002-8208-3617  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1100974219925705>

**Cristiane Horst**

Doutora em Letras/Filologia Românica  
Instituição: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Alemanha)  
E-mail: cristianehorst@uffs.edu.br  
Orcid: 0000-0003-2782-9903  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5588199122528764>

**RESUMO**

Este estudo de caso teve sua base teórico-metodológica na Dialetoologia Pluridimensional e na Ecolinguística, o que possibilitou uma abordagem interdisciplinar da investigação. A pesquisa esteve centrada em falantes plurilíngues e em seu ecossistema linguístico (caracterizado pelas línguas em contato no Sul do Brasil). Este artigo resulta de um recorte da pesquisa e objetiva dar ênfase à motivação para o aprendizado de novas línguas na vida adulta. Justifica-se esta discussão pela busca em contribuir com dados que subsidiem o ensino e a valorização das línguas, bem como o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem ao longo da vida, em consonância com a valorização do plurilinguismo. A Dialetoologia Pluridimensional se ocupa da análise e descrição das variáveis linguísticas em diferentes segmentos sociais, considerando fatores como sexo, faixa etária, escolaridade e condicionamentos sociogeográficos. A metodologia apoia-se ainda na Ecolinguística, compreendida como um campo que investiga as relações entre linguagem, sujeitos e meio, a partir de uma perspectiva multidisciplinar e de um ecossistema analisado de forma multimetológica. Os informantes do estudo foram selecionados por serem adultos, por compartilharem a descendência de imigrantes europeus (italianos e alemães) e por apresentarem interesse no aprendizado de línguas adicionais na vida adulta. O instrumento que possibilitou a coleta dos dados, análise e discussão em torno da motivação para aprender observada nos informantes foi a escala de motivação para aprender de Marchiore e Alencar (2009). Os resultados obtidos possibilitam discutir os índices de motivação apresentados e suas possíveis relações com os contextos geográfico e



profissional dos participantes. A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - parecer consubstanciado 7.490.056) e contou com o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

**Palavras-chave:** Motivação Intrínseca. Motivação Extrínseca. Plurilinguismo. Aprendizado de Línguas.

### ABSTRACT

This case study was grounded in Pluridimensional Dialectology and Ecolinguistics, which enabled an interdisciplinary approach to the investigation. The research focused on plurilingual speakers and their linguistic ecosystem, characterized by languages in contact in Southern Brazil. This article results from a specific segment of the broader study and aims to emphasize motivation for learning new languages in adulthood. This discussion is justified by the intention to contribute data that support language teaching and valorization, as well as the development of more effective pedagogical approaches to lifelong language learning, in line with the promotion of plurilingualism. Pluridimensional Dialectology is concerned with the analysis and description of linguistic variables across different social segments, considering factors such as sex, age group, level of education, and sociogeographical conditioning. The methodology is also supported by Ecolinguistics, understood as a field that investigates the relationships between language, individuals, and the environment from a multidisciplinary perspective, within an ecosystem analyzed through a multimethodological approach. The study participants were selected for being adults, for sharing a background of European immigrant descent (Italian and German), and for demonstrating an interest in learning additional languages in adulthood. The instrument used for data collection, analysis, and discussion regarding observed motivation to learn was the Learning Motivation Scale developed by Marchiore and Alencar (2009). The results allow for a discussion of the motivation indices identified and their possible relationships with the participants' geographical and professional contexts. The study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) and was funded by the Research and Innovation Support Foundation of the State of Santa Catarina (FAPESC).

**Keywords:** Intrinsic Motivation. Extrinsic Motivation. Plurilingualism. Language Learning.

### RESUMEN

Este estudio de caso se basó teórica y metodológicamente en la Dialectología Pluridimensional y la Ecolingüística, lo que permitió un enfoque interdisciplinario de la investigación. La investigación se centró en hablantes multilingües y su ecosistema lingüístico (caracterizado por lenguas en contacto en el sur de Brasil). Este artículo es una sección de la investigación y tiene como objetivo enfatizar la motivación para aprender nuevas lenguas en la edad adulta. Esta discusión se justifica por la búsqueda de aportar datos que apoyen la enseñanza y la apreciación de las lenguas, así como el desarrollo de enfoques pedagógicos más efectivos para el aprendizaje permanente, en consonancia con la apreciación del multilingüismo. La Dialectología Pluridimensional se ocupa del análisis y la descripción de variables lingüísticas en diferentes segmentos sociales, considerando factores como el sexo, el grupo de edad, el nivel de educación y las condiciones sociogeográficas. La metodología se apoya además en la Ecolingüística, entendida como un campo que investiga las relaciones entre la lengua, los sujetos y el entorno, desde una perspectiva multidisciplinaria y un ecosistema analizado de forma multimetodológica. Los informantes del estudio fueron seleccionados por ser adultos, compartir ascendencia inmigrante europea (italiano y alemán) y mostrar interés en aprender otros idiomas en la edad adulta. El instrumento que permitió la recopilación, el análisis y la discusión de la motivación para aprender observada en los informantes fue la Escala de Motivación para Aprender de Marchiore y Alencar (2009). Los resultados obtenidos permiten discutir los niveles de motivación presentados y sus posibles relaciones con los contextos geográficos y profesionales de los participantes. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS - dictamen fundado 7.490.056) y recibió financiación de la Fundación para la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC).



**Palabras clave:** Motivación Intrínseca. Motivación Extrínseca. Multilingüismo. Aprendizaje de Idiomas.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação das civilizações, historicamente, esteve relacionada às trocas culturais e econômicas e à capacidade humana de adaptação. Nesse percurso, o comércio e os avanços tecnológicos impulsionaram deslocamentos e contatos entre os povos, intensificando intercâmbios culturais e linguísticos. As migrações, nesse sentido, constituem elemento estruturante da história e, no campo da Ciência da Linguagem, favorecem influências na fala dos sujeitos que dificilmente ocorreriam sem esse trânsito e esse contato (Altenhofen; Thun, 2016).

Nosso estudo de caso centrou-se em indivíduos que representam, em suas trajetórias, uma coletividade de histórias e culturas característica do Sul do Brasil, uma região que é historicamente marcada pela presença de línguas de imigração. Pesquisas como as de Altenhofen (1996), Koch (1974) e Thun (2010), bem como dados do ALiB e do ALERS, apontam a circulação de variedades do alemão, do italiano, do polonês, do ucraniano, do russo, entre outras, como marcas do processo migratório que constitui esse espaço geográfico.

Em um cenário globalizado, como vivenciamos na atualidade, destaca-se ainda o plurilinguismo como competência associada à aprendizagem e ao uso de mais de uma língua, sustentada por um repertório linguístico diversificado que o falante mobiliza em diferentes contextos pessoais e educacionais.

A pesquisa contou com um método de caráter multidisciplinar, articulando pressupostos da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional com interface da Ecolinguística e conceitos de áreas afins, como a Psicologia Cognitiva e a Educação Linguística, com o objetivo de captar a complexidade do fenômeno do plurilinguismo ao longo da vida, característica dos informantes.

Neste artigo, priorizamos o recorte de um aspecto observado com os informantes: a motivação para aprender, testar seus tipos de motivação para aprender e para usar as línguas adicionais na idade adulta, buscando resgatar fatores que podem vir a favorecer o aprendizado e uso da(s) língua(s) presentes na biografia linguística dos informantes, os quais são falantes plurilíngues. A coleta dos dados se deu por meio da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009), e a análise esteve amparada em cinco dimensões da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional: dimensões diatópica, diassexual, diastrática, diageracional e diarreferencial.

Os informantes que participaram de nosso estudo foram selecionados por serem adultos, ambos terem descendência de imigrantes europeus (italianos e alemães), terem experienciado o bilinguismo na infância e também por apresentarem interesse e engajado no aprendizado de línguas adicionais na vida adulta; nesse sentido, caracterizam-se como falantes plurilíngues em suas biografias linguísticas.



## 2 ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.1 O PLURILINGUISMO E OS CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO

O intensivo e frequente contato entre povos, impulsionado pelos processos de globalização e pelas novas formas de interação social, tem ampliado o encontro entre línguas e culturas distintas. O plurilinguismo, nesse contexto, consolida-se como uma competência central, constituindo-se como a capacidade de aprender e mobilizar mais de uma língua a partir de um repertório linguístico diversificado, aplicável a contextos pessoais, educacionais e profissionais. Na esfera educacional, o plurilinguismo é concebido como uma competência a ser desenvolvida, conforme preconizado pelo Conselho da Europa (2007), em oposição a uma concepção restrita de multilinguismo, na qual diferentes línguas podem coexistir sem interação efetiva entre seus falantes.

De acordo com a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005) e com documentos orientadores do Conselho da Europa, o plurilinguismo caracteriza-se pelo uso de múltiplas línguas por um mesmo indivíduo, ainda que isso ocorra em níveis distintos de proficiência, sendo considerado elemento central para a promoção da cidadania democrática, ao incorporar valores como tolerância, respeito à diversidade e inclusão. No espaço público europeu, a competência plurilíngue associa-se à intercompreensão e à valorização da diversidade cultural, compreendendo-se a língua como via privilegiada de acesso a diferentes visões de mundo (Council of Europe, 2007).

Do ponto de vista do contexto brasileiro, o plurilinguismo reflete a diversidade cultural e linguística constituída, historicamente, no território nacional, e que é marcada pela presença de línguas indígenas, de línguas de sinais e de línguas de imigração. Essa realidade tem gerado relevantes temáticas de pesquisa, com destaque para o que se refere às políticas educacionais e aos desafios relacionados à preservação linguística, diante dos riscos de extinção de línguas minoritárias e da pressão exercida pelo uso hegemônico do português (Altenhofen, 2002). Nesse cenário, a manutenção das línguas de imigração contribui para a visualização do Brasil como um espaço fértil para investigações sobre línguas em contato, conforme apontado por estudos dialetológicos e sociolinguísticos desenvolvidos no Sul do país.

### 2.2 A DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E RELACIONAL

A Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional (DPR) constitui o arcabouço teórico central desta pesquisa por permitir a análise da variação linguística a partir de múltiplas dimensões inter-relacionadas, promovendo a ampliação e a integração das contribuições da dialetologia tradicional e da sociolinguística (Thun, 1998, 2005, 2009, 2010; Krug, 2011; Horst, 2011; Horst; Krug, 2012; Krug; Horst, 2015, 2022).

Ao longo da História da Ciência da Linguagem, a ciência da variação linguística passou pela dialetologia monodimensional (também denominada geografia linguística ou dialetologia areal), cuja



ênfase recaía sobre a dimensão diatópica e sobre o conceito de dialeto-base (Labov, 1966; Thun, 2009). Trabalhos pioneiros como os de Georg Wenker e Jules Gilliéron consolidaram a cartografia linguística por meio da elaboração de atlas e da delimitação de isoglossas, privilegiando informantes rurais, geralmente homens, mais velhos, e registros considerados como “fotografias instantâneas” da fala (Thun, 2009; Gewehr-Borella, 2014). No contexto brasileiro, atlas como o ALERS mantiveram essa orientação diatópica.

Já a partir da década de 1960, a sociolinguística variacionista introduziu o tratamento sistemático das variáveis extralinguísticas, como a idade, o gênero e a classe social, e criticou a homogeneidade do informante único (Labov, 1966; Calvet, 2002; Thun, 2009). Entretanto, assim como observa Thun (1998), tanto a limitação espacial da dialetologia tradicional quanto a redução areal promovida por parte da sociolinguística indicavam a necessidade de um modelo que operasse como integrador.

Nesse cenário, consolida-se a DPR, cuja proposta se centra na descrição do contínuo variacional mediante a articulação de dimensões e parâmetros oposicionais (Thun, 1998, 2005, 2010). A língua, nessa ótica, passa a ser analisada simultaneamente em relação ao espaço (dimensão diatópica), à estratificação sociocultural (dimensão diastrática), à geração (dimensão diageracional), ao sexo/gênero (dimensão diassexual), ao estilo (dimensão diafásica) e às atitudes e percepções metalinguísticas (dimensão diarreferencial) (Thun, 1996; 2010; Bernieri, 2018; Krug; Horst, 2022). Essa organização permite a realização de cruzamentos horizontais e verticais, produzindo um espaço analítico tridimensional e relacional, no qual se investigam não apenas pontos de uma mesma superfície geográfica, mas também relações diagonais entre diferentes grupos sociais e localidades (Thun, 2005).

A DPR distingue-se ainda por incorporar a seu arcabouço teórico-metodológico diferentes estilos de resposta (espontânea, por insistência e por sugerência), superando o modelo da resposta única da tradição monodimensional (Thun, 2010; Bernieri, 2018). Essa pluralidade metodológica possibilita captar variedades mistas, fenômenos de contato linguístico, comportamentos topodinâmicos e topostáticos, assim como indícios de mudança em curso (Thun, 1998; Krug; Horst, 2015, 2022).

A sistematização cartográfica dessa vertente teórica encontra expressão e representação na denominada Cruz de Thun (Thun, 2010), a qual organiza, em um único esquema, os grupos socioculturais (Ca/Cb) e geracionais (GI/GII), integrando múltiplas informações e evitando a sobrecarga visual. Conforme argumentam Krug e Horst (2022), tal modelo amplia significativamente a densidade interpretativa dos dados e favorece a visualização tanto de unidades linguísticas quanto de tendências de mudança.

No recorte desta pesquisa, para a análise da motivação para aprender de nossos informantes, priorizaram-se as dimensões diassexual, diastrática, diageracional, diatópica e diarreferencial,



fundamentais para a análise do plurilinguismo em contexto multilíngue no Sul do Brasil, especialmente no que concerne às relações entre repertório linguístico, mobilidade social e atitudes metalinguísticas dos informantes.

### 2.3 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Dentre os fatores que favorecem a aprendizagem, a motivação possui posição central nas discussões contemporâneas envolvendo áreas da ciência preocupadas com o aprendizado, como é o exemplo da Psicologia Educacional. Autores como Brown, Armstrong e Thompson (2004) indicam que estudantes motivados apresentam maiores probabilidades de êxito acadêmico, enquanto baixos níveis motivacionais comprometem o aproveitamento escolar e dificultam a atuação docente. Além disso, a motivação interfere diretamente no ensino, demandando que a escola promova experiências que favoreçam autonomia, competência e autorregulação (Guimarães; Bzuneck, 2003).

A motivação é definida como energia psíquica (Huertas, 2001) ou como conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento (Cantori; Neves, 2010); ela remete etimologicamente a *movere* (movimento), referindo-se ao impulso que conduz o indivíduo à ação e à permanência em uma tarefa. Sua ausência associa-se à apatia escolar, baixa autoestima e desengajamento (Bzuneck, 2001).

Autores como Lemos, Soares e Almeida (2000) apontam que, ao lado de fatores como inteligência e contexto socioeconômico, a motivação condiciona o investimento do estudante no processo de aprender. Ademais, a curiosidade e o desejo de conhecer manifestam-se desde a infância e constituem a base para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos indivíduos (Neves; Boruchovitch, 2007).

A partir de uma perspectiva sociocognitivista, distinguem-se duas orientações motivacionais: intrínseca e extrínseca; elas são compreendidas como um *continuum* e não como categorias excludentes. A motivação intrínseca refere-se ao engajamento na tarefa pelo interesse e pela satisfação inerentes à própria atividade (Guimarães, 2001). Esse envolvimento pode conduzir ao estado de *flow*, caracterizado por concentração profunda e prazer na realização (Csikszentmihalyi, 1992).

Estudos com estudantes do ensino médio indicam predominância de motivação intrínseca associada à curiosidade e ao prazer em aprender conteúdos novos (Dombroski, 2022; Sousa et al., 2019). Sousa et al. (2019) observaram ainda diferenças de orientação entre os sexos, com maior incidência de motivação intrínseca entre as estudantes femininas e maior presença de motivação extrínseca entre os estudantes masculinos, relacionada a expectativas profissionais.

A motivação extrínseca, por sua vez, vincula-se à realização de tarefas buscando recompensas externas ou a evitação de punições (Siqueira; Wechsler, 2006; Lourenço; De Paiva, 2010). Nessa orientação, o engajamento depende de notas, reconhecimento ou sanções, podendo gerar sentimentos



negativos quando associado exclusivamente ao desempenho avaliativo (Dombroski, 2022). Bzuneck (2009) alerta para distorções motivacionais, como o estudo apenas para exames ou a busca exclusiva por aprovação formal, que deslocam o foco do processo para o resultado.

Em uma perspectiva neurocientífica, a motivação está relacionada à mobilização da atenção e à consolidação da memória, também associada à liberação de dopamina e a mecanismos adaptativos (Costa, 2023). Conforme argumenta Willingham (2011), o pensamento crítico exige esforço cognitivo elevado, por isso estratégias didáticas que mobilizam interesse e resolução de problemas potencializam a aprendizagem. Fregni (2019) destaca que a motivação intrínseca, a qual é mais duradoura, está articulada a três componentes: autonomia, domínio e propósito.

Nessa perspectiva, a relação entre motivação e estratégias de aprendizagem apresenta-se como central. Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) defendem que o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas fortalece a motivação intrínseca e o desempenho escolar, estabelecendo um “círculo virtuoso” no qual motivação e autorregulação se retroalimentam. Desse modo, motivação intrínseca e motivação extrínseca coexistem no contexto escolar, mas a valorização de práticas que promovam autonomia, significado e reflexão sobre o próprio aprender revela-se como fator fundamental para uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

De modo a estudar a motivação para aprender, é necessário compreender um complexo sistema de fatores que estão inter-relacionados e que operam em conjunto na motivação do estudante (Duque et al., 2016). Nesse sentido, há diferentes métodos para se avaliar a motivação para aprender, como: observações diretas, julgamentos de outros e questionários ou escalas respondidos pelo próprio indivíduo que está sendo avaliado. Há diversos instrumentos desenvolvidos para a avaliação da motivação para aprender. Citam-se Neves e Boruchovitch (2007), em que os autores descrevem os passos para a elaboração de uma escala, desenvolvida com estudantes brasileiros, cursando o ensino fundamental, trazendo análises de suas propriedades psicométricas. Para nosso estudo de caso, utilizamos a escala de motivação para aprender no ensino médio (Marchiore; Alencar, 2009) por se adequar ao grau de escolaridade de um de nossos informantes (a outra informante tinha formação para além desse grau).

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa contou com dois informantes adultos, plurilíngues, cuja infância contou com a experiência do bilinguismo e que buscaram o aprendizado (tardio) de duas línguas adicionais: inglês e espanhol.

O instrumento que utilizamos para coletar dados da motivação para aprender de nossos informantes esteve alinhado ao propósito de levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar motivação e êxito a fatores individuais e contextuais. A Escala de Avaliação da



Motivação para Aprender, aplicada aos informantes CbGII e CaGI, resulta da proposição de Marchiore e Alencar (2009), que a validaram como instrumento de mensuração da motivação intrínseca e extrínseca junto a estudantes do ensino médio no Brasil. A escolha dessa versão se justifica pela escolaridade de um dos informantes (CbGII), cujo nível de formação corresponde ao ensino médio incompleto. Embora CaGI possua formação superior e doutoramento, optou-se por manter a mesma escala para ambos, a fim de assegurar uniformidade metodológica e evitar a aplicação de instrumentos com assertivas inadequadas à realidade de CbGII.

Há, no entanto, diversas escalas validadas para o ensino superior, como a Academic Motivation Scale (AMS), validada por Vallerand et al. (1992); o Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), validado por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991); o Motivation in a Peer Feedback Context (M-PerFeCt); o Student Motivation in the Learning Environment Scales (SMILES); e o Learning Motivation Questionnaire (CMA) (Santos; Boruchovitch, 2008). Contudo, para aplicação em contexto brasileiro, fez-se necessária a adoção de instrumentos com validação nacional, o que não se verificou nas escalas inicialmente mencionadas.

No cenário brasileiro, encontravam-se disponíveis a AMS, traduzida e adaptada como EMA por Sobral (2003), com validação junto a universitários; a versão brasileira do MSLQ, também com evidências de validade para o ensino superior; e a SMQ-II (Science Motivation Questionnaire II), adaptada para o português do Brasil (Glynn, 2011; Santos; Vieira, 2018), cujo foco recai predominantemente sobre o ensino de ciências. Todavia, tais instrumentos concentram-se em amostras do ensino superior, o que restringiria a análise adequada ao perfil de apenas uma das informantes. Diante disso, considerou-se metodologicamente mais apropriada a adoção da escala de Marchiore e Alencar (2009), voltada ao nível médio, contemplando de forma mais equitativa o perfil educacional dos informantes.

A escala utilizada para a coleta de dados é composta por 31 assertivas, elaboradas com base nos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, distribuídas aleatoriamente no instrumento. A autoavaliação ocorreu por meio de escala Likert de três pontos (“nunca”, “às vezes” e “sempre”), com atribuição de valores zero, um e dois, respectivamente. Para fins de análise, os resultados obtidos foram comparados aos valores apresentados na validação realizada por Marchiore e Alencar (2009) com estudantes brasileiros do ensino médio.

As assertivas que compõem a escala, no momento da aplicação com os informantes, passaram por adaptações pontuais para adequação ao contexto de estudo adulto, preservando-se, no entanto, os elementos destinados à identificação de traços de motivação intrínseca e extrínseca. A inserção do questionário teve por finalidade avaliar fatores motivacionais relacionados ao processo de aprendizagem dos informantes em relação às línguas adicionais para as quais se dedicaram na vida



adulta (inglês e espanhol), e não expressaram relação ou mensuração das línguas da infância dos informantes (português/talian para CaGI e português/deutsch para CbGII).

O objetivo da inserção desse questionário foi avaliar fatores motivacionais relacionados ao aprendizado de línguas adicionais por parte dos informantes, e as assertivas que compõem a escala estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1: Assertivas da escala de motivação para aprender e respectivos tipos de motivação que buscaram avaliar

Motivação intrínseca	Motivação extrínseca
1- Eu estudo porque estudar é importante para mim	2- Eu estudo por medo dos meus superiores brigarem comigo
3- Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos	4- Eu faço atividades de estudo por obrigação
5- Eu gosto de estudar assuntos desafiantes	7- Eu estudo porque posso ter recompensas como presentes se as minhas notas forem boas
6- Eu gosto de estudar assuntos difíceis	9- Eu estudo porque meus professores acham importante
8- Eu me esforço bastante nas atividades de estudo, mesmo sabendo que não vão valer como nota	11- Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente
10- Eu estudo mesmo sem os meus professores pedirem	13- Eu estudo por medo dos meus pais/superiores me punirem
12- Eu me esforço bastante nos estudos, em aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota	15- Eu só estudo para não me sair mal nas provas
14- Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria	17- Eu estudo para depois eu me divertir com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto
16- Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil pra mim	19- Eu só estudo para agradar meus professores
18- Eu prefiro aprender assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos	21- Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos
20- Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus professores não me peçam	22- Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova
23- Eu gosto de estudar	24- Eu faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante
25- Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem	26- Eu só estudo porque quero tirar notas altas
27- Eu gosto de estudar porque aprendo assuntos interessantes	28- Eu só estudo porque meus pais mandam
29- Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	30- Eu estudo por obrigação
31- Eu fico interessado(a) quando meus professores começam um conteúdo novo	

Fonte: adaptada de Marchiore; Alencar (2009).



Para as análises, inicialmente, procedeu-se à observação individual dos dados de motivação intrínseca e extrínseca de CaGI e CbGII, com abordagem quantitativa e qualitativa das autoavaliações realizadas. Em etapa posterior, as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional foram mobilizadas para ampliar o escopo interpretativo, buscando estabelecer conexões entre os dados motivacionais, as trajetórias formativas dos informantes e o contexto multilíngue do Sul do Brasil. As análises correspondentes são apresentadas na subseção a seguir.

#### 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão dos dados organizamos o resultado da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009) em uma tabela, a qual dispomos a seguir:

Tabela 1: Resultados da motivação para aprender dos informantes CaGI e CbGII

Informante	Motivação intrínseca	Classificação	Motivação extrínseca	Classificação
CbGII	Percentil 21	Média inferior	Percentil 1	Inferior
CaGI	Percentil 18	Média inferior	Percentil 1	Inferior

Fonte: dados da pesquisa a partir da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009).

Fonte: dados da pesquisa a partir da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009).

A observação dos dados obtidos por meio da aplicação da Escala de Motivação para Aprender (Marchiore; Alencar, 2009) indica que o informante CbGII apresentou índices classificados como média inferior tanto para motivação intrínseca (percentil 21) quanto para motivação extrínseca (percentil 1). No tocante à dimensão intrínseca (relacionada à satisfação, à curiosidade, ao desafio e ao interesse pessoal), o resultado pode apontar para um engajamento do informante no aprendizado de inglês e espanhol na vida adulta que não tenha sido predominantemente orientado por tais marcadores internos. Apesar de o percurso de aprendizagem evidenciar esforço, autonomia e persistência, os dados apontam para uma possível discrepância entre a prática efetiva de aprender línguas e a autopercepção de motivação intrínseca captada pelo instrumento.

Semelhante, a pontuação reduzida no índice de motivação extrínseca indica que recompensas externas, como por exemplo o reconhecimento social, vantagens econômicas ou exigências profissionais, mas que não se apresentaram como fatores centrais para o engajamento do informante. Esse resultado mostra-se particularmente relevante considerando-se o perfil do informante: empresário e falante plurilíngue; esse fator pode sugerir que sua trajetória possa ter sido marcada por necessidades funcionais e inserção em contextos multilíngues, mais do que por metas formais de êxito acadêmico ou profissional. Além disso, sua escolarização interrompida no ensino médio pode ter influenciado sua



relação com práticas formais de aprendizagem e com a própria lógica avaliativa subjacente ao instrumento.

É preciso ponderar e considerar, também, a possibilidade de que a escala utilizada (construída a partir de referenciais escolares em seus fatores de mensuração) não tenha captado de forma plena motivações mais situacionais, implícitas ou pragmáticas, que são próprias de um percurso de aprendizagem desenvolvido em contexto adulto e profissional. A baixa pontuação global, nesse sentido, pode indicar menor identificação com os itens propostos, ou ainda refletir variáveis como fadiga cognitiva, conforme discutido por Müller e Apps (2019), que associam quedas de motivação ao esforço prolongado em tarefas complexas. Assim, os dados podem apontar para a necessidade de aprofundamento investigativo acerca das especificidades da motivação no aprendizado tardio de línguas.

Já os dados da informante CaGI resultaram em índices abaixo da média tanto para motivação intrínseca (percentil 18) quanto para motivação extrínseca (percentil 1), ambos classificados como média inferior. No que concerne à dimensão intrínseca, o resultado mostra-se, em certa medida, dissonante da trajetória acadêmica e profissional da informante, marcada por elevado nível de escolarização e engajamento intelectual, culminando no doutoramento. Considerando-se que dados da CAPES indicam a reduzida proporção de doutores na população brasileira (Brasil, 2025), o desempenho obtido na escala sugere que a motivação não pode ser compreendida exclusivamente como decorrente da formação ou da competência linguística, mas como construto dinâmico e sensível a fatores contextuais.

Entre os possíveis elementos considerados como intervenientes, pode-se destacar aspectos institucionais e profissionais próprios da carreira docente da informante, como sobrecarga de trabalho, burocratização do ensino e percepção de baixa valorização da carreira. Tais fatores podem impactar negativamente a auto percepção de entusiasmo e engajamento em atividades formais de aprendizagem. Apesar de sua vivência plurilíngue desde a infância e posterior aprendizado de línguas adicionais na vida adulta, os dados indicam que esse percurso pode ter sido orientado por demandas situacionais ou pragmáticas, e não necessariamente por motivação intrínseca reconhecida como tal no momento da autoavaliação.

De maneira similar, a motivação extrínseca da informante apresentou percentil 1, sugerindo que recompensas externas, como é o caso do reconhecimento social, ascensão profissional ou benefícios materiais, não se apresentaram como elementos centrais na autoavaliação realizada. Esse resultado pode sugerir uma percepção situacional relacionada ao estágio atual da carreira da informante, ao alcance de marcos acadêmicos significativos ou mesmo a possíveis fragilidades do contexto institucional. Desse modo, o índice global reduzido nas duas dimensões não representa ausência de engajamento formativo, mas aponta para uma possível desconexão circunstancial com os



parâmetros de motivação captados pela escala, reforçando a necessidade de interpretar os dados à luz do ecossistema profissional, identitário e social da informante.

Ao analisarmos de modo comparativo os dados dos informantes, ficou perceptível que ambos os informantes apresentaram escores inferiores ao percentil 50 nas dimensões de motivação intrínseca e extrínseca, segundo a escala de Marchiore e Alencar (2009). Do ponto de vista da motivação intrínseca, CbGII (percentil 21) superou discretamente CaGI (percentil 18), enquanto na motivação extrínseca ambos obtiveram percentil 1. Esse padrão sugere uma baixa centralidade, na autoavaliação atual dos informantes, tanto de fatores internos (curiosidade, desafio, satisfação) quanto de recompensas externas (status, reconhecimento, retorno financeiro). Considerando a dimensão diageracional (DPR), é possível que a consolidação profissional, em fases distintas da vida adulta, tenha reduzido o senso de urgência associado ao aprendizado formal, ainda que o histórico plurilíngue de ambos os informantes revele engajamento significativo em etapas anteriores da trajetória.

Já sob a dimensão diassexual (DPR), observa-se que, apesar de estudos indicarem maior associação feminina à motivação intrínseca (Kuśnierz et al., 2020; Katz, 2017), CaGI apresentou índices igualmente baixos, o que pode sugerir relação com fatores institucionais e emocionais relacionados à carreira docente. CbGII, por sua vez, pode refletir autonomia profissional consolidada e menor identificação com práticas formais de aprendizagem, em consonância com a perspectiva de Thun (1998) sobre a influência das condições sociais de gênero nas atitudes e disposições cognitivas. Em se tratando do plano diatópico (DPR), a origem comum no Sul do Brasil, região marcada por valores de disciplina, trabalho e aplicabilidade prática (Thun, 2005), pode indicar uma orientação cultural em que o “fazer” se sobrepõe ao “aprender” abstrato, o que ajuda a compreender os baixos índices de curiosidade e busca por novidade captados pela escala.

Por fim, a dimensão diastrática (DPR) revela contraste significativo entre os informantes: CaGI, com elevado capital escolar, pode apresentar expectativas mais exigentes em relação a contextos de aprendizagem, enquanto CbGII, com escolarização interrompida e trajetória autodidata, pode não se reconhecer nos parâmetros do modelo acadêmico tradicional. À luz do conceito de capital cultural (Bourdieu, 1998), tais diferenças estruturais incidem sobre as percepções de pertencimento e engajamento com o aprendizado formal. Assim, embora os escores se aproximem quantitativamente, sua interpretação qualitativa demanda leitura articulada às trajetórias sociais, geracionais e culturais que configuram o ecossistema linguístico de cada informante.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Selecionamos os dois informantes deste estudo de caso a partir de características que apresentaram em comum em termos linguísticos de suas trajetórias de vida: falantes plurilíngues, ambos tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais



na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. Os dados da motivação (intrínseca/extrínseca) dos informantes possibilitaram uma percepção comparativa a partir da dimensão diasssexual (feminino, masculino), dimensão diageracional (idade adulta, meia idade), dimensão diastrática (discrepantes graus de escolarização), dimensão diatópica (originários do Leste e Oeste de Santa Catarina), além da dimensão diarreferencial (crenças e atitudes linguísticas).

Diferente de nossas hipóteses iniciais, os percentis da motivação de ambos os informantes foram baixos. Com vistas a uma compreensão mais precisa dos dados relativos à motivação para aprender, recorreremos à alegoria proposta por Thun (2010), que compara o estudo da língua à captura da imagem de um cavalo em movimento por uma câmera cinematográfica. De acordo com essa alegoria, um único frame corresponderia a um recorte estático, incapaz de apreender o dinamismo do fenômeno; apenas a sucessão de imagens permitiria visualizar o movimento contínuo. Na perspectiva de Thun (2010), cada registro linguístico pontual equivale a um frame, enquanto o conjunto desses registros possibilita compreender o funcionamento global da língua na comunidade, marcado por variação e mudança.

À luz dessa metáfora, os dados obtidos por meio da escala de motivação para aprender podem ser interpretados como um recorte específico da trajetória e da biografia linguística de CaGI e CbGII. No momento da coleta, ambos já haviam consolidado suas formações e alcançado objetivos profissionais relacionados às línguas, o que pode se relacionar à baixa identificação com as assertivas do instrumento. Ademais, considera-se a possibilidade de viés decorrente da natureza da escala, orientada predominantemente ao contexto de escolarização, distinto da etapa de vida dos informantes, sugerindo que instrumentos voltados à aprendizagem na vida adulta poderiam produzir resultados mais condizentes com sua motivação atual.



## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.
- ALTENHOFEN, C. V.; THUN, H. As migrações e os contatos linguísticos na geografia linguística do sul do Brasil: Bacia do Prata. In.: AGUILERA, V. DE A.; ROMANO, V. P. (Org.). *A geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados*. Londrina: EdueL, 2016. p. 371-392.
- ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.
- BERNIERI, S. R. Crenças e atitudes linguísticas em relação às línguas minoritárias: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas/SC. Dissertação: Mestrado em Estudos Linguísticos. PPGEL-UFFS, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002. 176p.
- COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280010, 2023.
- COUNCIL OF EUROPE. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version, 2007*. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg.
- DOMBROSKI, Mauricio Sales de Almeida. *Representações Sociais sobre as aulas de Química dos estudantes do Ensino Médio: um olhar para a (des)motivação*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Química. Brasília - DF, 2022.
- GLYNN, S. M. et al. Science Motivation Questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 48, n. 10, p. 1159-1176, 270 2011.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37-57.
- HORST, Cristiane. *Quando o Heinrich casa com a Iracema, a Urmutter vira bisa: a dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do sul do Brasil*. Kiel, Westensee-Verl. 2011.
- HORST, C.; KRUG, M. J. Atlas das línguas em contato na fronteira. In: SNICHELOTTO, C. A. R.; LUZ, M. N. S. (Eds.). *Estudos linguísticos da/na Fronteira Sul* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2021.
- HUERTAS, J. A. *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- KATZ, Idit. In the eye of the beholder: motivational effects of gender differences in perceptions of teachers. *Journal of Experimental Education*, v. 85, n. 1, p. 73-86, 2017.



KOCH, Walter. Falares alemães no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

KRUG, Marcel Sebastian. Dialetoлогия pluridimensional: uma introdução. Chapecó: Argos, 2015.

KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. O Deutsch/Deitsch de casa: sobre a arte e ousadia de transmitir a língua materna aos filhos. In: ALTENHOFEN, Cléo V.; MACHADO, Lucas Löff; PAVAN, Claudia Wolff; RADUNZ, Willian (Orgs.). Die Mottersproch in der Vielfalt des Deutschen / A língua materna na diversidade do alemão. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2022.

KUŚNIERZ, C. et al. Gender and motivation in foreign language learning. Sustainability, 2020.

LABOV, William. The Social Stratification of English in New York City. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. First published 1966.

MARCHIORE, L. de W. O. A.; ALENCAR, E. M. L. S. Motivação para aprender em alunos do ensino médio. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 105–123, out. 2009.

PINTRICH, P. R. et al. A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, 1991.

SANTOS, F. M. T.; VIEIRA, R. M. Adaptação e validação do Science Motivation Questionnaire II (SMQ-II) para o contexto brasileiro. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, n. 1, p. 89-107, 2018.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendizado em estudantes de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

THUN, Harald. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfre; KEHREIN, Roland; RABANUS, Christian (ed.). Language mapping. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010.

THUN, Harald. La geolingüística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: Palermmo: 1995) Atti... A curia di Giovanni Ruffino.: Niemeyer, 1998, p. 701 - 729, 787-789 v. 5

\_\_\_\_\_. A dialetologia pluridimensional no Rio do Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). Estudos da variação linguística no Brasil e no Cone Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org). Para uma história o português brasileiro, volume III: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. Tomo II, p. 531-558.

\_\_\_\_\_. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland & RABANUS, Christian (eds). Language mapping. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010. p. 506-523.

