Ambiente
Gestão & Desenvolvimento
ISSN 1981-4127

Motivação e aprendizagem de português como língua estrangeira na fronteira Brasil-Guyana

Motivation and the learning of portuguese as a foreign language at the Brazil-Guyana border

Motivación y aprendizaje del portugués como lengua extranjera en la frontera Brasil-Guyana

DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.v19i2.1881

Submissão: 30/09/26

Aprovação: 15/10/26

Rogerio Pinto de Sousa
https://orcid.org/0000-0002-1619-938X
Karen Pupp Spinásse
https://orcid.org/0000-0002-1379-8387

RESUMO

Este estudo analisa os fatores motivacionais que impulsionam aprendizes guyanenses no aprendizado de Português como Língua Estrangeira (PLE) no contexto sociolinguístico da fronteira Brasil–Guyana. Investiga-se um curso de PLE de quatro meses, resultante de acordo de cooperação entre o Governo de Lethem (Região 9, Guyana) e o Instituto Federal de Roraima – Campus Avançado Bonfim (IFRR/CAB), ministrado pelo pesquisador como professor voluntário. Dos 16 estudantes matriculados, residentes em Lethem, constituíram o corpus 10 participantes adultos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interpretativista, configura-se como estudo de caso único e instrumental, fundamentado nos estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas, investimento situado e interculturalidade crítica. Os dados foram produzidos por meio de questionário aplicado ao final do curso e diário de bordo do professor-

pesquisador, sendo analisados mediante Análise de Conteúdo Temático-Categorial, com categorização dedutivo-indutiva. Os resultados evidenciam predominância de configurações híbridas na autoclassificação dos participantes (50%), enquanto as razões espontaneamente apresentadas concentram-se em motivos profissionais (60%) e ético-relacionais (30%). Destaca-se, como contribuição analítica, a emergência da categoria motivação ético-relacional, associada por profissionais de saúde à aprendizagem da língua para o cuidado do outro. Os dados também evidenciam uma distribuição assimétrica do esforço de acomodação linguística na fronteira, recaindo predominantemente sobre os guyanenses. Conclui-se que o ensino de PLE nesse contexto demanda práticas sensíveis às dimensões culturais, sociopolíticas e afetivas do território.

Palavras-chave: motivação. português como língua estrangeira. fronteira. interculturalidade crítica.

ABSTRACT

This study analyzes the motivational factors that drive Guyanese learners to study Portuguese as a Foreign Language (PFL) in the sociolinguistic context of the Brazil–Guyana border. The study investigates a four-month PFL course resulting from a cooperation agreement between the Government of Lethem (Region 9, Guyana) and the Federal Institute of Roraima – Advanced Campus Bonfim (IFRR/CAB), taught by the researcher as a volunteer teacher. Of the 16 students enrolled, all residents of Lethem, 10 adult participants constituted the research corpus. This qualitative and interpretive study was designed as a single instrumental case study, drawing on research on motivation in language learning, situated investment, and critical interculturality. Data were generated through a questionnaire administered at the end of the course and the teacher-researcher's field diary and were analyzed using Thematic-Categorical Content Analysis, based on deductive-inductive categorization. The results indicate a predominance of hybrid motivational configurations in participants' self-classification (50%), whereas their spontaneously stated reasons were primarily related to professional motives (60%) and, analytically, to ethical-relational motives (30%). A key analytical contribution is the emergence of the category ethical-relational motivation, associated by healthcare professionals with learning the language as a means of caring for others. The findings also indicate an asymmetrical distribution of linguistic accommodation efforts at the border, with Guyanese learners bearing most of this burden. The study concludes that PFL teaching in border contexts requires pedagogical practices attentive to the cultural, sociopolitical, and affective dimensions of the territory.

Keywords: motivation. portuguese as a foreign language. border. critical interculturality.

1 Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante, PLE) em contextos fronteiriços apresenta desafios e possibilidades específicos, sobretudo em regiões multiculturais, multilíngues como a fronteira Brasil–Guyana1. Neste estudo, opta-se pela denominação Português como Língua Estrangeira por ser a terminologia empregada para caracterizar o curso que constitui o objeto empírico da investigação e por manter coerência com sua configuração institucional e pedagógica. O contato entre o português, o inglês, o espanhol e as línguas indígenas wapichana, macuxi, warao entre outras, configura um espaço de intensas trocas culturais e linguísticas que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

No cenário geográfico analisado, a cidade brasileira de Bonfim faz fronteira com Lethem, na Guyana. O fluxo contínuo entre essas duas cidades-gêmeas favorece interações linguísticas diárias entre falantes de português e inglês, criando uma zona de contato que ultrapassa os limites territoriais e reforça a necessidade de compreender os fenômenos linguísticos e culturais da região.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar as razões que levam os aprendizes guyanenses a buscar o aprendizado do PLE, considerando tanto aspectos práticos quanto simbólicos dessa aprendizagem. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar os fatores motivacionais que impulsionam alunos guyanenses no aprendizado do PLE, compreendendo a motivação como um conjunto de fatores internos e externos que orientam o comportamento de aprendizagem (Gardner, 2007; Dörnyei, 2001). A análise é conduzida a partir de um olhar relacional intercultural, que reconhece a motivação como influência nas condições sociais, linguísticas e culturais no processo de aprendizagem.

É importante aprofundar a compreensão sobre o aspecto analítico que fundamenta esta investigação. A distinção entre as motivações intrínsecas e extrínsecas é um conceito amplamente reconhecido na literatura (Gardner, 2007; Dörnyei, 2001; Deci; Ryan, 2000) e, se considerada separadamente, não traria uma contribuição inovadora. A singularidade deste trabalho reside, na verdade, na avaliação de um conjunto de dados que desafia os limites dessa classificação e ressalta uma forma de envolvimento que não pode ser completamente explicada por nenhuma das categorias existentes.

Os relatos referem-se a situações em que a aquisição do português não é motivada predominantemente pelo prazer, pela satisfação ou pelo interesse do próprio estudante, tampouco por uma expectativa de recompensa que lhe seja diretamente oferecida. Ao contrário, essa aprendizagem é vinculada à responsabilidade que o aprendiz assume em relação a outra pessoa, seja um paciente, um cliente ou um

vizinho brasileiro, tronando-se a vivência e a participação na comunicação parte do ambiente que orienta o empenho na aprendizagem da língua.

É nesse contexto analítico que propomos o conceito de motivação ético-relacional, que é proposta como uma categoria emergente do próprio corpus, que tensiona a suficiência da dicotomia intrínseca/extrínseca para interpretar determinadas razões de aprendizagem identificadas no contexto pesquisado. O interesse da categoria, neste estudo, reside no fato de que o desejo de aprender se desenvolve na interação com o outro e é impregnado por uma dimensão de responsabilidade que transcende a lógica da gratificação pessoal ou da procura por recompensas. Nesse cenário, a motivação deixa de ser vista apenas como um traço individual e passa a ser entendida como um fenômeno que surge e se renova nas relações, nos contextos e nas posições que as pessoas ocupam.

Ademais, essa compreensão relacional da motivação envolve entendê-la com base no conceito de investimento situado (Norton, 2013; Ushioda, 2009). Isso porque o envolvimento com o idioma não é resultado apenas de características ou predisposições internas do aprendiz, mas está relacionado às condições reais de participação, às relações formadas e aos significados que a aprendizagem assume em contextos sociais específicos. Assim, a questão não se limita a entender por que alguém quer aprender português, mas a investigar em que contextos esse desejo é formado, a quem ele se dirige e quais posições sociais e relacionais tornam esse investimento linguístico imprescindível ou atrativo.

Por último, como consequência desses dois deslocamentos, propomos uma análise do dado motivacional orientada pela interculturalidade crítica (Walsh, 2012). Essa abordagem possibilita questionar a suposta reciprocidade presente na noção de "aprender a língua do outro", destacando que os esforços de adaptação e aprendizado de idiomas não são necessariamente distribuídos de maneira justa entre os indivíduos que ocupam posições diferentes na interação intercultural. Assim, a motivação ético-relacional não é entendida somente como uma expressão de uma disposição individual para se encontrar com o outro, mas também como um fenômeno presente em relações caracterizadas por desequilíbrios, responsabilidades e diversas oportunidades de ação. A contribuição analítica deste estudo reside precisamente nessa interconexão entre motivação, investimento contextualizado e assimetria intercultural.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução: a fundamentação teórica sobre motivação e ensino de línguas; os procedimentos metodológicos; a análise e discussão dos resultados; e as considerações finais, com reflexões sobre o papel da motivação no ensino de PLE em contextos fronteiriços.

2 Fundamentação teórica

2.1 Motivação, Investimento e Interculturalidade no Ensino de Línguas

Ensinar PLE em região fronteiriça deve ser examinado de uma forma que abranja mais do que apenas aspectos linguísticos e cognitivos, pois envolve relações culturais, identitárias, sociais e políticas. Na fronteira Brasil–Guyana, onde o português, o inglês, as línguas indígenas e as variedades locais estão em constante contato, a língua não está apenas sendo aprendida em uma esfera multilíngue e intercultural, mas também servindo como método de mediação social, pertencimento e negociação de identidades.

A interculturalidade constitui um eixo central para o estudo do ensino de línguas em áreas de fronteira. Segundo Candau (2012), a educação intercultural contribui para que os sujeitos valorizem as diferenças culturais e reconheçam os conhecimentos produzidos em seus contextos sociais. No ensino de PLE, essa perspectiva implica considerar os aprendizes não como sujeitos neutros, mas como indivíduos que carregam memórias linguísticas, experiências culturais, identidades e formas próprias de interpretar o mundo. No contexto do ensino de PLE, isso significa considerar que os aprendizes não são sujeitos neutros, mas indivíduos que carregam memórias linguísticas, experiências culturais, identidades e formas próprias de interpretar o mundo.

A interculturalidade crítica, desenvolvida por Walsh (2012), amplia essa discussão ao afirmar que o diálogo intercultural não deve ocorrer apenas em um nível superficial ou folclórico, mas como uma prática voltada à transformação das relações históricas de poder. Em contexto fronteiriço, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que o contato entre línguas e culturas ocorre em meio a assimetrias econômicas, políticas e sociais. Assim, aprender português na fronteira Brasil–Guyana não significa apenas adquirir competência comunicativa, mas também participar de processos de aproximação cultural, mobilidade social e ressignificação identitária.

Sob essa perspectiva, o ensino de PLE pode ser compreendido a partir de uma abordagem decolonial. Pennycook (1999) argumenta que o ensino de línguas constitui uma prática social e política, relacionada às dinâmicas de poder, representação e identidade. Por isso, em regiões fronteiriças, ensinar português exige modelos pedagógicos que valorizem os repertórios multilíngues e as trajetórias socioculturais dos estudantes.

É nesse espaço que a motivação para aprender línguas deve ser analisada. Gardner (2007) define motivação como um conjunto de fatores internos e externos que levam o aprendiz a dedicar esforço, tempo e

interesse ao aprendizado de uma língua. Para o autor, fatores afetivos e sociais influenciam significativamente a aprendizagem, sobretudo quando o estudante estabelece vínculos positivos com a comunidade linguística da língua-alvo.

Em consonância com essa perspectiva, Dörnyei (2001) compreende a motivação como um fenômeno complexo, dinâmico e influenciado pelas experiências do aprendiz e pelo contexto sociocultural em que está inserido. Em ambientes multilíngues e interculturais, como a fronteira Lethem–Bonfim, a motivação assume um caráter híbrido, articulando interesses pessoais, profissionais e culturais.

2.2 Da motivação como Disposição ao Investimento Situado

As definições de Gardner (2007) e Dörnyei (2001) situam a motivação na intersecção entre as características do aprendiz e o contexto sociocultural. Contudo, Ushioda (2009) propõe uma mudança relevante para contextos como o que estamos analisando: ao invés de ver o aprendiz como alguém com um perfil motivacional relativamente fixo, a autora sugere uma abordagem pessoa-em-contexto, na qual a motivação é emergente, relacional e construída nas interações concretas dos quais o indivíduo participa. Dessa forma, não se trata apenas de investigar qual é a motivação do aprendiz, mas sim o que, nas relações em que ele está inserido, torna esse engajamento viável, essencial ou pesado.

Complementando essa ideia, Norton (2013) defende que abordar o conceito de motivação isoladamente tende a deslocar o que é social para o âmbito psicológico: a autora introduz a noção de investimento, que vincula o desejo de aprender uma língua ao acesso desigual a recursos tanto materiais quanto simbólicos, além das identidades que o aprendiz pode ou não adotar dentro da comunidade da língua-alvo. Um aprendiz pode ter uma alta motivação e, mesmo assim, acabar investindo pouco, se as posições que a comunidade lhe atribui forem desfavoráveis. Em um contexto marcado por assimetrias nas condições de circulação e de valorização das diferentes línguas, como o de Lethem–Bonfim, essa distinção é analiticamente fundamental: permite interpretar as razões expressas pelos aprendizes não como preferências absolutas, mas como respostas situadas a um regime linguístico específico.

Nesse contexto, destacam-se as dimensões intrínseca e extrínseca da motivação. A motivação extrínseca está relacionada a fatores externos, como oportunidades de emprego, mobilidade social, exigências institucionais e necessidade de comunicação em contextos transfronteiriços. Já a motivação intrínseca refere-se ao prazer em aprender, à curiosidade linguística e ao interesse pela cultura da língua-alvo (Dörnyei, 2001; Deci; Ryan, 2000).

Essas dimensões apresentam categorias analíticas iniciais para examinar as razões declaradas pelos participantes. No contexto de fronteira Brasil–Guyana, interessa observar como motivos associados à utilidade profissional, à comunicação e ao interesse cultural se articulam às condições sociais concretas da fronteira, sem pressupor previamente uma configuração motivacional específica.

No ensino de PLE em contexto transfronteiriço, essas contribuições evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos estudantes e promovam ambientes de aprendizagem acolhedores e culturalmente sensíveis. Almeida Filho (2007) afirma que o ensino de línguas só se torna significativo quando o aprendiz reconhece utilidade e sentido social naquilo que aprende. Em regiões de fronteira, essa significação emerge das interações cotidianas e das necessidades concretas de comunicação intercultural.

Desse modo, a motivação para aprender PLE na fronteira Brasil–Guyana não pode ser compreendida apenas como um fenômeno psicológico individual, mas como um processo que pode ser influenciado pelas relações sociais, culturais, identitárias e linguísticas, nas quais o aprendiz está inserido. Essa perspectiva orienta a análise das razões declaradas pelos participantes, especialmente no que diz respeito às condições concretas de comunicação, trabalho, convivência e contato intercultural na fronteira.

3 Metodologia

A pesquisa é caracterizada como aplicada, qualitativa e interpretativa, configurando-se como um estudo de caso único e instrumental (Yin, 2018; Stake, 1995). A escolha desse delineamento decorre do interesse em compreender, em profundidade, um curso de PLE situado em condições sociolinguísticas específicas, sem pretensão de generalização estatística.

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, foram empregados um questionário motivacional e um diário de observação do professor-pesquisador (seção 3.3): o questionário é justificado por proporcionar acesso às motivações expressas pelos alunos, enquanto o diário possibilita a comparação entre essas motivações e os comportamentos observados na sala de aula.

O estudo busca compreender como os aspectos internos (interesse, prazer, curiosidade) e externos (exigências profissionais, reconhecimento social) se manifestam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto fronteiriço e multilíngue, considerando as especificidades socioculturais da cidade de Lethem, na Guyana.

3.1 Contexto da Pesquisa

A investigação foi realizada na cidade de Lethem, situada na Região 9 (Upper Takutu–Upper Essequibo) da Guyana, que faz fronteira com Bonfim (Roraima, Brasil). O curso de PLE, ministrado pelo pesquisador na condição de professor voluntário, foi resultado de um acordo de cooperação entre o Governo de Lethem e o Instituto Federal de Roraima – Campus Avançado Bonfim (IFRR/CAB).

Estruturado em nível introdutório A1/A2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), o curso teve carga horária de 40 horas, distribuídas em cerca de dez semanas efetivas de aula ao longo de quatro meses, com dois encontros presenciais semanais de duas horas (segundas e terças-feiras, das 18h às 20h, horário local), voltados ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita). A temática da motivação foi observada ao longo de todas as etapas do curso, tanto no comportamento dos alunos quanto nas respostas aos instrumentos de pesquisa.

3.2 Participantes

O curso contou com 16 estudantes matriculados, residentes em Lethem, com idades entre 15 e 52 anos. Quanto à língua materna, 14 declararam ter o inglês como L1 e 2 declararam ter o wapichana como L1, sendo o inglês sua L2. Entre as línguas estrangeiras faladas pelo grupo, registraram-se o creolese, o espanhol e o português. Quanto à ocupação, o grupo reunia profissionais de saúde do Hospital Regional de Lethem, servidores da administração pública e da Guarda Municipal, trabalhadores do setor de serviços e estudantes.

Do total de matriculados, 12 participantes responderam ao questionário aplicado ao término do curso. Deste conjunto, foram excluídos os dois participantes menores de idade, uma vez que o protocolo ético da pesquisa não contemplava a participação de menores de idade. Desse e modo que o corpus declarativo analisado neste artigo é constituído pelas respostas de 10 participantes adultos, com idades entre 20 e 52 anos. Os registros do diário de bordo referem-se ao conjunto dos encontros e, portanto, à turma como um todo.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (processo nº 63893822.9.0000.5504). Após duas apreciações, o Comitê concedeu a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parecer nº 5.848.745), em razão de a pesquisa ser realizada na República Cooperativista da Guyana, com participantes não residentes no Brasil, orientando os pesquisadores a buscar comitê de ética equivalente no país de realização, inexistente, à época, na região.

Ainda assim, e por decisão dos pesquisadores, o consentimento foi formalizado: o projeto, seus riscos e benefícios foram apresentados e explicados aos participantes, que assinaram o TCLE, disponibilizado em português e em inglês. A seguir, apresentamos um quadro descritivo do perfil dos estudantes:

Quadro 1 – Perfil dos participantes do Curso de PLE em Lethem (Guyana)

Grupo de participantes	Nº	Faixa etária	Língua materna	Outras línguas	Ocupação principal
Profissionais de saúde	4	22–43	Inglês	Creolese, espanhol	Enfermagem, obstetrícia, medicina
Servidores públicos (administração e segurança)	8	26–52	Inglês (6), Wapichana (2)	Inglês (L2), espanhol	Guarda Municipal, serviços sociais, secretariado, coordenação educacional
Trabalhadores de serviços	2	20-24	Inglês	Português	Atendimento e tecnologia
Estudantes (não incluídos no corpus)	2	15-17	Inglês	Português	Ensino básico
Total de matriculados	16	15–52	—-	—-	—-

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base no formulário inicial.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Geração de Dados

Dois instrumentos principais foram utilizados para a geração de dados, com foco específico na análise da motivação dos alunos:

Um questionário foi aplicado através do Google Forms ao final do curso, consistindo em 12 perguntas, na maioria abertas, que abordaram: a motivação expressa para realizar o curso; a autoclassificação da motivação como interna, externa ou ambas; a motivação durante e ao final do curso; a conexão entre os

conteúdos e a vida cotidiana em Lethem; a motivação em relação às quatro habilidades; e os desafios enfrentados.

O instrumento foi disponibilizado em versões em português e inglês, e os participantes responderam em inglês, que é sua língua de maior proficiência. As respostas foram traduzidas para o português pelo professor-pesquisador; os trechos presentes na seção 4 correspondem a essas traduções, enquanto os originais em inglês permanecem arquivados com os autores.

Além disso, foi gerado também um diário de bordo do professor-pesquisador, com um registro sistemático das aulas, o qual se concentrou em comportamentos motivacionais (participação, persistência, entusiasmo, esforço).

3.4 Procedimentos de Análise de Dados

A análise se fundamenta em dois conjuntos de dados: (a) os 10 questionários respondidos por adultos participantes, cada um com 12 perguntas, predominantemente abertas; e (b) as anotações do diário de bordo do professor-pesquisador, feitas durante os encontros presenciais, com ênfase nas expressões de engajamento.

(1) Pré-análise. Procedeu-se à leitura do conjunto do material, à constituição do corpus segundo os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016), e à formulação dos indicadores que orientaram a codificação. Nessa fase, as respostas foram anonimizadas e identificadas por códigos sequenciais (Participante 1 ao 10).

(2) Exploração do material. Adotou-se a unidade de registro temática, o enunciado ou segmento que expressa uma razão para aprender o PLE e, como unidade de contexto, a resposta integral à questão ou a entrada completa do diário, de modo a preservar o sentido do segmento codificado. A categorização foi dedutivo-indutiva: duas categorias foram definidas a priori, a partir do referencial teórico (motivação intrínseca e motivação extrínseca, Gardner, 2007; Dörnyei, 2001; Deci; Ryan, 2000), e as demais emergiram do próprio material. A categorização das unidades obedeceu aos seguintes critérios operacionais como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de Motivação: Critérios de Inclusão e Exclusão

Categoria	Critério de inclusão (regra de codificação)	Critério de exclusão
Motivação intrínseca	A razão declarada situa a recompensa no próprio ato de aprender ou de usar a língua (prazer, curiosidade, estética da língua, interesse cultural), sem menção a benefício externo.	Se houver, no mesmo enunciado, menção a trabalho, renda, emprego ou exigência institucional.
Motivação extrínseca	A razão declarada situa a recompensa fora do ato de aprender e em benefício do próprio aprendiz (emprego, renda, mobilidade, prestígio, exigência institucional).	Excluem-se os enunciados em que o benefício ao próprio aprendiz não seja declarado, ainda que possa ser inferido. Quando o enunciado se encerra no terceiro, sem retorno declarado ao aprendiz, aloca-se na categoria ético-relacional.
Motivação mista	O mesmo enunciado articula, de forma explícita e coordenada, razões das duas categorias anteriores (tipicamente marcadas por "mas também", "e também")	Coocorrência de razões distintas em enunciados separados do mesmo participante.
Motivação ético-relacional *(emergente)*	A razão declarada situa o benefício da aprendizagem em um terceiro (paciente, usuário, cliente, comunidade), invocando responsabilidade, cuidado ou dever profissional-moral.	Excluem-se os enunciados em que o atendimento ao terceiro apareça como meio para um ganho declarado do próprio

		aprendiz, os quais são alocados na categoria extrínseca.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os critérios acima foram selecionados para assegurar a qualidade de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade das categorias (Bardin, 2016). A categoria motivação ético-relacional emergiu, na segunda rodada de codificação, da percepção de que um conjunto de enunciados, concentrado entre os participantes vinculados à saúde pública, não satisfazia os critérios de nenhuma das categorias a priori, uma vez que a recompensa neles projetada não retornava ao aprendiz.

(3) Tratamento e interpretação dos resultados: As unidades codificadas foram quantificadas por frequência de ocorrência e por número de participantes em que a categoria compareceu. Em seguida, procedeu-se à inferência interpretativa, articulando as categorias ao referencial teórico e ao contexto sociolinguístico da fronteira.

(4) Procedimentos de rigor. Foram tomadas as seguintes providências: (i) triangulação de instrumentos, confrontando-se as razões declaradas no questionário com os comportamentos registrados no diário, confrontando-se as razões declaradas no questionário com os comportamentos de engajamento registrados no diário, buscando identificar convergências, complementaridades e eventuais divergências entre as fontes; (ii) recodificação do material em dois momentos distintos, com verificação da estabilidade das classificações e discussão das divergências entre os autores; (iii) busca ativa de casos discrepantes, isto é, de enunciados que contrariassem a tendência dominante, procedimento adotado para evitar a seleção de excertos meramente confirmatórios; e (iv) explicitação da posição do pesquisador, discutida a seguir como limite do desenho.

(5) Reflexividade e limites do desenho. O pesquisador acumulou as funções de professor voluntário do curso e de pesquisador. Essa dupla inserção favoreceu o acesso prolongado ao campo e a compreensão contextual dos dados, mas introduz dois riscos que devem ser assumidos: o de desejabilidade social nas respostas, uma vez que participantes podem enfatizar afeto pela língua e pela cultura brasileira diante de quem é, simultaneamente, seu professor, e o de seletividade da observação, já que os registros do diário são

produzidos pelo mesmo sujeito que conduz a aula. Por essa razão, as interpretações de ordem afetiva e identitária apresentadas na seção 4 são formuladas em termos de indícios e tendências, e não de generalizações.

Inclui-se um terceiro limite, de caráter linguístico: o próprio professor-pesquisador realizou a tradução das respostas, sem retrotradução ou revisão por outra pessoa, o que acrescenta uma dimensão interpretativa entre a declaração original e a parte codificada.

3.5 Síntese Metodológica

A articulação entre questionário e diário de observação permitiu captar as razões declaradas pelos participantes e as manifestações observáveis de engajamento em sala de aula. A categorização dedutivo-indutiva, por sua vez, evitou que o material fosse apenas subsumido às categorias disponíveis na literatura, abrindo espaço para a identificação de uma configuração motivacional não prevista pelo referencial de partida. O desenho de pesquisa, contudo, é de escopo local: trata-se de um caso único, com 10 participantes, cujos resultados não são estatisticamente generalizáveis, mas analiticamente transferíveis a contextos fronteiriços com condições sociolinguísticas comparáveis (Yin, 2018).

3.6 Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa

Na elaboração deste artigo, foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT, modelo GPT-5.6 Luna, desenvolvida pela OpenAI, exclusivamente como apoio à revisão textual, especialmente para aprimoramento da coerência, da coesão e da fluidez da redação. A ferramenta não foi utilizada em qualquer etapa de geração ou coleta dos dados, definição da amostra, análise ou categorização dos dados, interpretação dos resultados ou elaboração das conclusões. A utilização da IAG restringiu-se ao apoio linguístico e textual na etapa de elaboração do manuscrito. Os autores permanecem integralmente responsáveis pela autoria, veracidade, integridade e conteúdo final do trabalho.

4 Resultados e discussão

Conforme a análise dos dados gerados, a motivação dos estudantes guyanenses para aprender PLE é constituída por fatores sociais, profissionais, culturais e afetivos, configurando-se como um fenômeno complexo, dinâmico e processual. As categorias identificadas, suas definições operacionais e a síntese interpretativa de cada uma encontram-se sistematizadas no Quadro 3.

ISSN 1981-4127

Quadro 3 – Categorias de motivação para o aprendizado de PLE em Lethem (Guyana)

Categoria	Critério	Exemplo	Síntese interpretativa
Motivação intrínseca	Ocorre quando o estudante aprende PLE por interesse pessoal, curiosidade pela cultura ou prazer em compreender e comunicar-se em outra língua.	"Eu tenho família no Brasil e pretendo me comunicar melhor com eles." (P2)	A motivação aproxima-se da orientação integrativa (Gardner, 2007): o desejo de vínculo afetivo com a cultura da língua-alvo, aqui expresso na aproximação com familiares no Brasil. Essa motivação tende a sustentar o engajamento mesmo sem recompensas externas.
Motivação extrínseca	Refere-se ao aprendizado motivado impulsionado por fatores externos, como trabalho, oportunidades econômicas, prestígio social com brasileiros na fronteira.	"Eu quero oportunidade melhor de emprego e avanço na carreira." (P3)	Os participantes veem o português como instrumento de mobilidade social e profissional. A motivação extrínseca, embora mais pragmática, mostra-se intensa no contexto fronteiriço.

ISSN 1981-4127

Motivação mista (intrínseca + extrínseca)	Integra elementos pessoais e contextuais: o desejo de aprender por prazer e, simultaneamente, por vantagens sociais e profissionais.	Sem ocorrência espontânea no corpus declarativo: a motivação mista foi assinalada apenas no item fechado (Painel A), não emergindo nas respostas abertas.	Categoria majoritária apenas na autoclassificação (Painel A: 5/10) e ausente nas respostas abertas.
Motivação ético-relacional (emergente)	Ocorre quando o estudante aprende PLE motivado pela responsabilidade perante terceiros, pacientes, usuários de serviços, membros da comunidade, cuja vulnerabilidade comunicativa ele reconhece e busca reduzir.	"Atender melhor os pacientes brasileiros no hospital que trabalho." (P6)	Distingue-se da motivação extrínseca porque a recompensa não é o emprego nem o prestígio, e da intrínseca porque a fonte do esforço não é o prazer de aprender. Concentrada entre profissionais da saúde, torna visível a ausência de mediação linguística institucionalizada nos serviços de fronteira.

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base em Bardin (2016).

Sistematizamos a seguir os painéis A e B do Quadro 4, onde mostra a motivação declarada por instrumento no Quadro 4.

Quadro 4 – Motivação declarada por instrumento (n = 10)

Painel A — autoclassificação (item fechado)		
Categoria	N	%
Ambas (interna + externa) → mista	5	50%
Apenas externa → extrínseca	3	30%
Apenas interna → intrínseca	2	20%
Total	10	100%

Painel B — razões declaradas em resposta aberta			
Categoria	**Unidades**	**%**	**Participantes**
Extrínseca	6	60%	6
Ético-relacional (emergente)	3	30%	3 (todos vinculados à saúde)
Intrínseca	1	10%	1
Mista	0	0%	-
Total	**10**	**100%**	**10**

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A comparação entre os dois painéis do Quadro 4 é analiticamente crucial. Quando questionados em um item fechado se sua motivação era interna, externa ou ambas, metade dos participantes (5/10) escolheu "ambas". Isso parece confirmar a interpretação, comum na literatura, de que configurações híbridas predominam. Contudo, ao expor livremente suas motivações, os participantes não apresentam nenhum enunciado que articule, de forma explícita e coordenada, razões internas e externas. Nesse caso, predominam razões profissionais (6/10) e, com relevância analítica, razões ético-relacionais (3/10), especialmente entre os participantes vinculados à saúde.

Assim, o hibridismo se manifesta principalmente como resultado do enquadramento oferecido pelo instrumento. A opção "ambas" é a única que não requer que o participante escolha uma única alternativa, enquanto não é uma característica espontânea do discurso dos aprendizes. A quantificação apresentada aqui é descritiva, não inferencial. Com dez participantes e um desenho de caso único, os percentuais representam a distribuição interna do corpus e não possibilitam generalizações estatísticas (Bardin, 2016).

As respostas analisadas indicam a predominância de razões profissionais e de mobilidade nas declarações espontâneas, enquanto razões associadas ao interesse cultural e ao vínculo com interlocutores aparecem de forma menos frequente. Os registros do diário também indicam manifestações de engajamento associadas ao interesse pela língua e por aspectos culturais. Esses dados, contudo, não permitem afirmar uma transformação longitudinal das motivações, uma vez que o desenho da pesquisa não envolveu medidas repetidas ao longo do curso. Assim, as diferenças observadas entre momentos e instrumentos são interpretadas como indícios de diferentes modos de significar a aprendizagem, e não como evidência de uma conversão motivacional.

4.1 Motivação Extrínseca: A Língua como Instrumento de Mobilidade

O predomínio quantitativo, mencionado na seção anterior, ganha significado específico quando relacionado às condições de trabalho e mobilidade características do espaço fronteiriço.

"Possibilidade de crescimento profissional na Guarda Municipal ao atender brasileiros estrangeiros, além de me capacitar para oportunidades na Capital." (Participante 8)

"Melhores oportunidades de trabalho, já que frequentemente atuo como intérprete [...] porém, encontro dificuldades em alguns contextos que não domino." (Participante 10)

Nos enunciados, os participantes informam que a língua portuguesa serve como um meio de mobilidade: além de atuar como forma de comunicação, também age como um passaporte que reposiciona o falante no mercado de trabalho, tanto regional quanto nacional. Ademais, é crucial notar que a interpretação é realizada de forma não formal por indivíduos que não têm formação ou reconhecimento oficial para isso, como será abordado na seção 4.4.

Entretanto, é essencial questionar a aceitação automática dessa demanda. As narrativas indicam uma realidade onde a responsabilidade pela adaptação linguística recai de maneira contínua sobre o falante guyanense: são os profissionais de Lethem que estudam português para atender os brasileiros, e não o oposto, ou seja, os brasileiros não aprendem inglês para receber atendimento. Examinada através da lente da interculturalidade crítica (Walsh, 2012) e da noção de que o aprendizado de línguas é uma atividade política (Pennycook, 1999), essa distribuição irregular do empenho linguístico não se trata de um elemento imparcial do cenário, mas é o reflexo das desigualdades econômicas e populacionais que fazem do português a língua de maior valor de troca na área fronteiriça.

Nesse contexto, o que os instrumentos identificam como motivação extrínseca pode ser visto, em parte, como uma resposta adaptativa a um sistema linguístico desequilibrado. Reconhecer essa dinâmica não invalida o relato dos participantes nem sua capacidade de agir diante das demandas do contexto em que estão inseridos. Ao contrário, os dados indicam que os aprendizes mobilizam o aprendizado do português de forma estratégica, especialmente quando o relacionam às suas atividades profissionais e às interações com falantes brasileiros. Essa agência, entretanto, não significa que a decisão de aprender português ocorra em condições totalmente livres, uma vez que também é atravessada por condições sociais e profissionais que atribuem ao domínio da língua um valor específico. Conforme Norton (2013), não se trata apenas de aprendizes motivados, mas de aprendizes que utilizam um recurso simbólico cujo valor é determinado externamente.

É importante ressaltar, no entanto, que nem toda justificativa relacionada ao trabalho se encaixa na categoria extrínseca. Entre os profissionais de saúde, há um grupo de declarações que desloca o benefício da aprendizagem para um terceiro, e por essa razão recebe uma análise específica na seção 4.4.

4.2 Motivação Intrínseca: Interesse, Cultura e Identidade

Razões ancoradas no prazer de aprender e na curiosidade em relação à cultura brasileira compareceram de modo minoritário no corpus declarativo (1 dos 10 participantes), mas foram consistentemente registradas no diário de bordo ao longo do curso.

"Eu tenho família no Brasil e pretendo me comunicar melhor com eles." (Participante 2)

"Gostei também porque eu aprendi coisas da cultura do Brasil que eu não sabia." (Participante 10 — cuja razão de entrada foi classificada como extrínseca na 4.1; o interesse cultural aparece em questão aberta posterior).

Esses enunciados aproximam-se do que Gardner (2007) descreve como orientação integrativa, isto é, o desejo de aproximar-se afetivamente da comunidade da língua-alvo. Convém registrar, contudo, que Dörnyei (2001) problematiza a centralidade da integratividade, deslocando-a em favor de uma concepção da motivação como processo dinâmico e situado. A ressalva é pertinente ao caso aqui analisado: na fronteira Lethem–Bonfim, a "comunidade da língua-alvo" não é um grupo distante, objeto de identificação idealizada, mas o vizinho com quem se negocia, que se atende e com quem se convive diariamente.

A observação em sala de aula confirmou essa trajetória: os alunos mais curiosos e interessados na cultura e nas gírias estavam altamente motivados para se engajar em discussões e atividades orais, frequentemente trazendo alguma música brasileira, novelas ou vídeos como exemplos.

O afeto demostra que a aprendizagem é facilitada quando há um equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo. O ambiente amigável e o reconhecimento das experiências regionais estiveram associados, nos registros do diário, a manifestações de maior participação e disposição para o uso do PLE.

Duas ressalvas se impõem à leitura desses dados. A primeira é de ordem metodológica: os enunciados de afeto pela língua e pela cultura brasileira foram produzidos diante do próprio professor do curso, o que torna plausível algum grau de desejabilidade social; por isso, tais enunciados só foram considerados consistentes quando corroborados por comportamentos registrados no diário, como participação espontânea, iniciativa de trazer materiais e uso do português fora da aula.

A segunda é de ordem interpretativa: a presença de manifestações associadas à motivação intrínseca nos registros produzidos ao longo do curso não deve ser lida, apressadamente, como conversão de um interesse instrumental em interesse desinteressado. É igualmente plausível, e coerente com a perspectiva pessoa-em-contexto de Ushioda (2009), que a sala de aula tenha funcionado como um novo contexto relacional, no qual passou a ser socialmente possível e valorizado enunciar razões afetivas que, no primeiro encontro, não teriam lugar. Nessa leitura, não é possível determinar se houve mudança na motivação do

sujeito; os dados permitem apenas observar que diferentes razões se tornaram enunciáveis em diferentes momentos e condições de interação.

Alguns dos estudantes demonstraram interesse pelas expressões culturais, pela música e pelos costumes brasileiros, o que sugere a presença de uma motivação intrínseca relacionada a aspectos afetivos e identitários. Não é possível, com os instrumentos empregados, afirmar a construção de um novo 'eu' na língua-alvo; observaram-se, contudo, indícios convergentes, como o uso espontâneo do PLE fora da sala de aula e a apropriação de expressões idiomáticas.

Além disso, os registros do diário sugerem que a convivência entre estudantes provenientes de diferentes contextos linguísticos foi acompanhada de episódios de compartilhamento de repertórios; a caracterização desses episódios como aprendizagem intercultural, no sentido forte proposto por Walsh (2012), extrapola o que os dados sustentam.

O compartilhamento de vivências e narrativas contribuiu para a construção de um ambiente marcado pelo respeito às diferenças culturais e linguísticas, fortalecendo não apenas o interesse pela aprendizagem do português, mas também as relações de convivência e reconhecimento mútuo.

4.3 Motivação Mista: Entre a Necessidade e o Interesse

Conforme o Painel A do Quadro 4, o tipo híbrido foi o mais assinalado no item fechado (5 dos 10 participantes). À primeira vista, esse resultado sustentaria a leitura, corrente na literatura, de que a motivação em contextos de fronteira é híbrida e contextual (Ushioda, 2009; Norton, 2013), articulando desejos pessoais e fins utilitários em um espaço onde questões culturais, econômicas e identitárias se entrelaçam. Os participantes que assinalaram "ambas" no item fechado apresentaram, na observação de sala, maior autorregulação e persistência: apesar das dificuldades, seguiram participando das atividades e buscaram comunicar-se informalmente em português fora da aula, indício de desenvolvimento linguístico consistente.

Além disso, é crucial analisar a própria categoria, e o Quadro 4 oferece essa oportunidade com fundamentos empíricos. A predominância da motivação mista não é apenas uma constatação do campo, mas também um resultado do instrumento utilizado: ela se destaca no item fechado onde "ambas" é a única opção que não obriga o participante a escolher, e some por completo nas respostas abertas, em que nenhuma declaração consegue articular, de forma coordenada, razões internas e externas.

O que os dados permitem afirmar com maior segurança não é que os aprendizes tenham uma motivação mista, mas que, em condições de fronteira, razões pragmáticas e afetivas não são vistas pelos indivíduos como opções mutuamente exclusivas: trabalhar, atender, conversar e circular são, em Lethem, aspectos de uma mesma vivência cotidiana. Assim, a hibridez é mais uma característica do espaço social em que os participantes aprendem do que um traço psicológico deles, o que fortalece a interpretação relacional sugerida por Ushioda (2009).

4.4 Motivação Ético-Relacional: Aprender a Língua do Outro como Cuidado

Um conjunto de declarações, especialmente entre participantes do setor de saúde pública, não se encaixou nas três categorias previamente estabelecidas. Nesse grupo, o principal benefício da aprendizagem não é voltado para quem aprende, nem em termos de prazer pessoal nem como recompensa material, mas sim direcionado a terceiros. Três dos dez participantes fazem parte dessa categoria, constituindo uma proporção significativa, considerando que esta categoria não foi contemplada por nenhum dos instrumentos utilizados.

"Atender melhor os pacientes brasileiros no hospital que trabalho." (Participante 6)

"Ajudar as famílias que buscam atendimento no Hospital Regional." (Participante 7)

Um exemplo que ilustra bem a permeabilidade entre categorias é o caso do Participante 3. Inicialmente, este profissional de saúde entrou no curso com um objetivo claramente profissional, visando uma melhor oportunidade de emprego e progresso na carreira, característica classificada como extrínseca na seção 4.1. No entanto, ao término do curso, quando questionado sobre sua intenção de prosseguir nos estudos, ele apresentou um motivo de natureza distinta: "Sim, porque preciso melhorar a minha comunicação com os pacientes" (Participante 3). O deslocamento é evidente: o mesmo indivíduo que, inicialmente, focava a aprendizagem em benefício próprio, ao ponderar a continuidade dos estudos, passa a colocar o cuidado com o paciente como prioridade.

Não se trata da reclassificação do Participante 3, que ainda é visto como tendo motivações extrínsecas no Painel B, mas sim do fato de que a orientação ético-relacional também está presente em aprendizes cuja motivação inicial foi expressa de maneira instrumental, algo que reflete a natureza relacional e emergente da motivação (Ushioda, 2009).

Um enunciado, em particular, revela-se analiticamente crucial:

"A minha motivação é mais ou menos pessoal, eu gostaria de me comunicar mais para atender melhor os pacientes no hospital que trabalho, pois recebemos muitos pacientes do Brasil." (Participante 1)

A hesitação inicial, caracterizada como "mais ou menos pessoal", não é vista como um ruído. Ela reflete a dificuldade do participante em se adequar às categorias propostas: a motivação para aprender português não é totalmente pessoal, nem uma exigência do empregador ou uma garantia de lucro. Ao hesitar, o participante demonstra a inadequação das categorias existentes. Além disso, é relevante notar que ele escolheu "ambas" no item fechado: essa alternativa híbrida representa uma razão que não é puramente interna ou externa, mas direcionada a uma terceira opção. Esse caso oferece um exemplo que é compatível, em nível individual, com a interpretação apresentada na seção 4.3.

Classificar tais enunciados como motivação extrínseca – o que a literatura permitiria, já que se tratam de motivos relacionados ao trabalho –, implicaria em perder justamente o que os diferencia: a recompensa aqui não se traduz em emprego, renda ou prestígio, mas sim na redução de danos ao outro. Também não se trata de motivação intrínseca, pois o esforço não se origina do prazer de aprender. Dessa forma, os enunciados foram classificados, neste estudo, na categoria emergente de motivação ético-relacional, que se refere ao envolvimento no aprendizado de uma língua estrangeira impulsionado pela responsabilidade assumida em relação a interlocutores reais, cuja vulnerabilidade comunicativa é reconhecida pelo aprendiz.

Essa categoria pode ser teoricamente baseada na abordagem pessoa-em-contexto proposta por Ushioda (2009). Tal perspectiva considera a motivação como produto das relações em que o indivíduo se encontra, em vez de ser uma característica fixa de alguém isoladamente. Além disso, ela dialoga com os conceitos de Gardner (2007) sobre a identificação com as demandas comunicativas do ambiente. No entanto, ela se afasta de Gardner (2007) ao situar o foco da identificação não na comunidade da língua-alvo, como um objeto de conexão afetiva, mas no outro, como um sujeito de direitos: o paciente que não é compreendido.

Existe, entretanto, uma implicação importante que essa categoria evidencia e que não deve ser ignorada: a responsabilidade ética assumida pelos profissionais guyanenses. Os relatos analisados sugerem que parte da responsabilidade pela mediação linguística em situações de atendimento é assumida individualmente pelos trabalhadores guyanenses. O corpus, entretanto, não permite avaliar a existência ou a efetividade de políticas institucionais de mediação linguística nos serviços de saúde da região. Nesse sentido,

os dados podem ser interpretados como indício de uma possível transferência da responsabilidade comunicativa para o trabalhador, hipótese que demanda investigação específica.

Esse profissional realiza essa mediação de forma individual, inclusive fora de seu horário de trabalho e sem que essa atividade constitua, conforme relatado pelos participantes, uma atribuição formalmente reconhecida ou recompensada. O reconhecimento do valor humanizador desses relatos não deve se transformar em uma celebração acrítica. À luz de Walsh (2012), essa situação também pode ser problematizada como uma forma de privatização da responsabilidade, na medida em que uma demanda de natureza coletiva e institucional pode acabar sendo assumida como virtude ou responsabilidade individual, embora sua garantia dependa de ações institucionais e das responsabilidades dos Estados envolvidos.

Os registros do diário de bordo oferecem elementos complementares a essa interpretação: os participantes da área da saúde demonstraram envolvimento contínuo nas simulações de diálogo e no uso de vocabulário específico de suas especialidades. Esses registros são compatíveis com a relevância atribuída pelos participantes ao domínio do português para situações profissionais de atendimento, embora não permitam, isoladamente, estabelecer uma relação direta entre proficiência linguística e melhoria da qualidade do atendimento.

4.5 Síntese Interpretativa

Observou-se que o ensino de PLE na fronteira Brasil–Guyana ultrapassa a dimensão estritamente linguística e assume também funções sociais e simbólicas. A aprendizagem da língua passa a envolver aspectos afetivos, identitários e interculturais, nos quais a empatia e o diálogo entre culturas tornam-se componentes centrais do processo educativo.

Os dados analisados demonstram que a motivação dos estudantes guyanenses para aprender PLE constitui um fenômeno complexo e dinâmico, diretamente influenciado pelas condições sociolinguísticas, culturais e econômicas da fronteira Lethem–Bonfim. Em um espaço marcado pela convivência entre múltiplas línguas, identidades e práticas culturais, a aprendizagem do português ultrapassa objetivos meramente comunicativos, envolvendo também processos de mobilidade social, pertencimento cultural e interação intercultural.

Além disso, a análise evidencia que o ensino de PLE no contexto fronteiriço requer práticas pedagógicas interculturais capazes de considerar as experiências socioculturais dos estudantes. Nessa

perspectiva, a interculturalidade deixa de ocupar um papel secundário e passa a constituir um princípio organizador do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o reconhecimento das diferenças culturais, das trajetórias linguísticas e das identidades fronteiriças dos aprendizes (Candau, 2012; Walsh, 2012).

5 Considerações finais

Este estudo analisou a motivação dos estudantes guyanenses na fronteira Brasil–Guyana para a aprendizagem de PLE. Os resultados evidenciaram que as razões para aprender português são múltiplas e inter-relacionadas, envolvendo necessidades práticas e econômicas, bem como expectativas de inclusão social e cultural. Nas respostas espontâneas analisadas, predominam fatores de motivação extrínseca, especialmente relacionados às oportunidades de emprego, à interação com brasileiros e à mobilidade profissional.

Essa realidade mostrou-se particularmente presente entre prestadores de serviços, servidores públicos e profissionais da área da saúde, cujas atividades dependem diretamente da comunicação com a população fronteiriça.

Como discutido na seção 4.4, os participantes vinculados à saúde justificaram a aprendizagem do português pela responsabilidade perante os pacientes brasileiros atendidos no Hospital Regional de Lethem, e não por ganho pessoal, configuração que denominamos motivação ético-relacional.

Essa configuração evidencia dimensões éticas e humanizadoras da motivação, nas quais a aprendizagem da língua do outro está associada à responsabilidade, ao cuidado e à empatia intercultural.

Nesse contexto, a aprendizagem de PLE não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva instrumental. O aprendizado da língua também se relaciona à construção de vínculos sociais, à solidariedade e à aproximação entre sujeitos de diferentes culturas. Os registros produzidos ao longo do curso também documentaram manifestações de interesse pela cultura brasileira, pela música, pelas expressões idiomáticas e pelo uso do português em situações de interação. Esses elementos sugerem a presença de dimensões afetivas e culturais da aprendizagem, sem permitir, contudo, afirmar que tenham resultado de uma transformação longitudinal das motivações dos participantes. Esses resultados dialogam com as perspectivas de Gardner (2007) e Dörnyei (2001), que compreendem a motivação como um fenômeno dinâmico, complexo e socialmente construído.

No geral, a motivação mista foi a escolha predominante na autoclassificação dos participantes (5 de 10). No entanto, não emergiu como uma categoria espontânea: nas respostas abertas, os motivos profissionais prevaleceram (6 de 10), seguidos por motivos ético-relacionais (3 de 10), especialmente entre profissionais de saúde. Isso sugere que essa hibridez reflete mais o contexto gerado pelo instrumento do que as características individuais dos aprendizes. A categoria ético-relacional, invisível nas opções pré-definidas, só aparece quando o aprendiz tem a liberdade de se expressar por conta própria.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados indicam a necessidade de práticas de ensino interculturais e humanizadoras, capazes de considerar a diversidade linguística, identitária e profissional dos aprendizes fronteiriços. Os achados sugerem, como implicação pedagógica, a importância de ambientes de aprendizagem afetivos, dialógicos e colaborativos, nos quais as experiências linguísticas, culturais e profissionais dos aprendizes possam ser consideradas.

Em um contexto multicultural e multilíngue como a fronteira Brasil–Guyana, a motivação para aprender português não pode ser compreendida de forma dissociada das condições sociais, culturais e identitárias que constituem as experiências dos aprendizes. Nesse sentido, aprender uma língua envolve não apenas o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, mas também possibilidades de comunicação, participação, reconhecimento e construção de vínculos no espaço fronteiriço. A motivação, portanto, emerge em estreita relação com as experiências e as necessidades vivenciadas pelos aprendizes em seus contextos sociais e profissionais.

Walsh (2012), por sua vez, amplia essa compreensão ao propor a interculturalidade crítica como prática de transformação das relações de poder e conhecimento nos espaços educacionais. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas interculturais e humanizadoras podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem nos quais diferentes repertórios linguísticos, experiências culturais e trajetórias identitárias sejam reconhecidos e valorizados.

Assim, aprender PLE na fronteira Brasil–Guyana ultrapassa o domínio técnico da língua e configura-se como uma prática de encontro, dialogicidade, no qual a motivação se articula a práticas de compreensão e solidariedade e pode ser interpretada, à luz de perspectivas críticas e decoloniais, como experiência de aproximação e responsabilidade intercultural.

Em diálogo com Pennycook (1999), Walsh (2012) e Candau (2012), este estudo reforça a compreensão do ensino de línguas em contextos fronteiriços como prática pedagógica, social e ética. Os

limites deste estudo devem ser explicitados. Trata-se de um caso único, com 10 participantes autosselecionados, isto é, pessoas que já haviam decidido frequentar um curso de português, o que restringe o alcance das afirmações a aprendizes já engajados e nada permite dizer sobre os moradores de Lethem que não buscam aprender o português, cujas razões seriam, do ponto de vista das políticas linguísticas de fronteira, igualmente informativas.

O desenho é transversal quanto aos instrumentos e apenas retrospectivo quanto à percepção de mudança motivacional ao longo do curso, de modo que a alegada transição de motivações extrínsecas para intrínsecas repousa na observação do professor-pesquisador e em relatos retrospectivos, e não em medida repetida ao longo do tempo. Some-se a isso a dupla função do pesquisador, professor e investigador, discutida na seção 3.4. Por essas razões, as inferências relativas à identidade, pertencimento e interculturalidade são aqui formuladas como hipóteses interpretativas plausíveis e localmente ancoradas, e não como resultados generalizáveis. Sua verificação demandaria desenho longitudinal, pluralidade de pesquisadores e inclusão de não aprendizes.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem essa análise para outros contextos multilíngues e de fronteira, investigando o papel das políticas linguísticas locais na motivação para aprender português como língua estrangeira . Sugere-se ainda aprofundar os estudos sobre motivação como processo intercultural, bem como sobre práticas pedagógicas que promovam engajamento crítico, empatia linguística e reflexão acerca das relações de poder presentes no ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: mediações, tensões e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 189-206.

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, n. 4, p. 227-268, 2000. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em: 13 jul. 2026.

DÖRNYEI, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition. Porta Linguarum, Granada, n. 8, p. 9-20, 2007. DOI: 10.30827/Digibug.31616. Disponível em: https://digibug.ugr.es/handle/10481/31616. Acesso em: 13 jul. 2026.

NORTON, B. Identity and language learning: extending the conversation. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. DOI: 10.21832/9781783090563. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292508157 Acesso em: 13 jul. 2026.

OLIVEIRA, R. G. de. Histórias e memórias de Boa Vista: a Casa da Cultura Madre Leottávia Zoller e a sede da Academia Roraimense de Letras. Boa Vista: Editora da UFRR, 2024.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. TESOL Quarterly, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. DOI: 10.2307/3587668. Disponível em: https://doi.org/10.2307/3587668. Acesso em: 13 jul. 2026.

STAKE, R. E. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage, 1995.

USHIODA, E. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (ed.). Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 215-228.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412. Acesso em: 13 jul. 2026.

YIN, R. K. Case study research and applications: design and methods. 6. ed. Los Angeles: Sage, 2018.