THAÍS MUSTAFÉ SCHNECK FERREIRA

**AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:**
inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo da USP

SÃO PAULO

2008

THAÍS MUSTAFÉ SCHNECK FERREIRA

**AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo da USP**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

São Paulo

2008

THAÍS MUSTAFÉ SCHNECK FERREIRA

**AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:**
inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo da USP

São Paulo

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

Inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo da USP

Thaís Mustafé Schneck Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professor Vojislav Aleksandar Jovanovic
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Professora Doutora Lívia Donnini Rodrigues Araújo
Universidade de São Paulo

Professora Doutora Linda Gentry El Dash
Universidade Estadual de Campinas

São Paulo, ____ de _____ de 2008.

A meus pais, que transmitiram
o interesse e respeito por
outras línguas e culturas.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Vojislav Alesandar Jovanovic pela atenção dedicada no período da licenciatura e da pós-graduação, sempre cuidadoso na orientação da pesquisa. À Prof. Dra. Linda Gentry El Dash pelas diversas conversas, conselhos, materiais e opiniões sobre o trabalho.

A todos os professores, alunos e ex-alunos do curso de russo por suas entrevistas, textos, memórias, além do valioso tempo de suas aulas.

Agradeço especialmente aos professores Boris Schnaiderman, Homero Freitas de Andrade, Noé Silva e Elena Vássina pelas entrevistas concedidas.

Às minhas irmãs Bruna e Amine pelo apoio com os programas desconhecidos.

Aos meus amigos, alunos e parentes pela paciência e carinho, especialmente à Érica e Rose.

Ao meu marido pelo incentivo e apoio técnico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. O CONTEXTO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA RUSSA NO BRASIL	5
1.1. As Relações entre Brasil e Rússia: um pouco de história	5
1.2. O Curso de Letras na USP, o Ensino de Línguas e o Ciclo Básico.....	10
1.3. O Ensino de Russo na USP – breve histórico.....	18
2. DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E MOTIVAÇÃO EM SLA	23
2.1. As diferenças individuais na aprendizagem de LE.....	23
2.2. Afetividade, Motivação & SLA: teorias e modelos	33
2.2.1. O modelo sócio-educacional	34
2.2.2. A hipótese do filtro afetivo.....	39
2.2.3. O modelo de processamento da motivação	42
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	48
3.1. Pesquisa histórica sobre o ensino de russo na Universidade de São Paulo	48
3.2. Pesquisa qualitativo-quantitativa – método <i>AMTB</i>	49
3.3. Pesquisa qualitativa	55
3.4. Coleta de dados.....	56
4. ANÁLISE DE DADOS	61
4.1. Orientação Instrumental	61
4.2. Orientação Integrativa	76
4.3. Ansiedade	83
4.4. Atitudes frente à situação de aprendizagem	90
4.5. Aptidão	103
4.6. Crenças	107
4.7. Motivação	111
5. CONCLUSÃO.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	128
ANEXOS.....	132

LISTA DE SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda língua

L1 – Primeira língua

SLA – Second Language Acquisition

AMTB – Attitudes and Motivation Test Battery

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FE – Faculdade de Educação

USP- Universidade de São Paulo

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de formados por ano/ curso FFLCH – Letras, USP ¹	22
Tabela 02 - descobertas relacionadas ao papel da motivação na aquisição de LE	36
Tabela 03 – Variáveis Motivacionais consideradas por Dörnyei, Oxford e Schmidt	38
Tabela 04 - Atitudes dos alunos do 1º ano. Questionário qualitativo preliminar	59
Tabela 05 - Atitudes dos alunos do 2º ano. Questionário qualitativo preliminar.	60
Tabela 06 – Expectativas profissionais dos alunos do 1º e 2º ano.	69
Tabela 07 – Valores relacionados aos professores de russo segundo os alunos do 1º e 2º ano.	78
Tabela 08 - . Imagens e representações acerca da cultura russa – 2º ano.	78

¹ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em:< www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo Sócio-Educacional	35
Figura 02 – O Filtro Afetivo	40
Figura 03 – Modelo de Processamento da Motivação	44
Figura 04 - Modelo de Ushioda	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Fator instrumentalidade agrupado por questões (1º ano).	74
Gráfico 02 – Fator instrumentalidade agrupado por questões (2º ano).	75
Gráfico 03 – Fator integratividade agrupado por questões (1º ano).	81
Gráfico 04 – Fator integratividade agrupado por questões (2º ano).	82
Gráfico 05 – Fator ansiedade agrupado por questões (1º ano).	89
Gráfico 06 – Fator ansiedade agrupado por questões (2º ano).	89
Gráfico 07 – Fator ‘atitudes frente a situação de aprendizagem’ agrupado por questões (1º ano).	101
Gráfico 08 – Fator ‘atitudes frente a situação de aprendizagem’ agrupado por questões (2º ano).	102
Gráfico 09 – Fator esforço agrupado por questões (1º ano).	115
Gráfico 10 – Fator esforço agrupado por questões (2º ano).	116
Gráfico 11 – Fator motivação agrupado por questões (1º ano).	123
Gráfico 12 – Fator motivação agrupado por questões (2º ano).	123

RESUMO

O presente estudo busca entender como se apresentam e se relacionam os estados afetivos e motivacionais dos alunos ingressos e egressos do nível de graduação do curso de língua russa da USP. Para tanto, a pesquisa utiliza-se de enfoque teórico e metodológico que engloba fatores tanto da Psicologia Social quanto da Psicologia Educacional. A análise dos resultados sugere a mudança destes estados afetivos no contato com as diferentes situações de aprendizagem a que são expostos.

PALAVRAS-CHAVE: língua-estrangeira, russo, afetividade, motivação, diferenças individuais.

ABSTRACT

The research aims to understand foreign language students' affective and motivational situation. The participants of the research have a higher level of education and they studied Russian as a foreign language. For the purpose mentioned above we have applied the educational psychological and the social psychological theories and a mixed methodology. The results suggest that initial motivation changes over time as students has been exposed to different language learning contexts, as classes, groups, professors, materials, etc.

KEY-WORDS – foreign and/or second language learning, Russian language, affect motivation, individual differences.

INTRODUÇÃO

Atualmente tanto na educação quanto em outros aspectos da vida humana, como o trabalho e a saúde, o tema da afetividade parece estar em moda, principalmente quando falamos no termo motivação. No entanto, o curto espaço de tempo relegado à preocupação com a dimensão afetiva do ser humano em âmbito educacional pode recair em simplificações.

A princípio, a motivação é considerada uma energia, algo que impele à ação. Esta é uma idéia interessante, pois a qualidade dos motivos iniciais pode orientar grande parte de um percurso de ação. Por outro lado, a idéia de motivação centrada unicamente num motivo inicial restringe e simplifica a questão da afetividade e motivação das ações humanas. Ver a motivação apenas por esta definição delimita-la-ia num princípio, motivo, interesse ou razão inicial definindo a qualidade das ações posteriores, o que incorreria em dizer que a motivação não poderia sofrer modificações e, portanto, não deveria ser objeto de preocupação dos estudos de educação.

Realmente para entender a motivação humana basta questionar seus motivos, objetivos e interesse iniciais? Devemos tratar a questão da motivação somente como um impulso inicial? Se sim, acredito que seria difícil definir quando seria este início.

A abordagem histórico-cultural não entende desta forma, e nos fornece subsídios interessantes para pensar esta questão. Segundo os postulados da abordagem histórico-cultural, as ações e pensamentos humanos estão em dinâmica constante com os produtos da cultura, transmitidos pela família, pela escola, pelos meios de comunicação, e formulados singularmente por cada indivíduo. Nesta perspectiva a afetividade atuaria de forma orgânica ao lado da cognição humana, regulando o ritmo e a qualidade dos processos de aprendizagem.

Embora o enfoque teórico deste trabalho esteja fundamentado por pesquisas de outra natureza - especificamente da área de aquisição/ aprendizagem de línguas estrangeiras - as idéias da abordagem histórico-cultural embasam este trabalho, pois pressupõe a interação entre os domínios afetivo e cognitivo, entre a cultura e o indivíduo.

Aliás R. Gardner (1972), um dos estudiosos que mais recebeu destaque no âmbito das pesquisas entre motivação e aprendizagem de línguas, percebeu a importância do contexto social e cultural na aquisição de línguas estrangeiras, no qual a família teria papel fundamental porque intermediaria as relações entre a cultura, a sociedade e o indivíduo.

Com efeito, tentar entender a afetividade e a motivação dos estudantes de russo da USP a partir de um questionário no qual apareceria apenas a pergunta “Por que você estuda russo?” não parecia suficiente. Sendo assim, o conhecimento das pesquisas realizadas por R.

C. Gardner e S. Krashen orientaram o cerne deste trabalho, conferindo lugar à dimensão social e afetiva da aprendizagem de línguas.

Não é difícil chegar à idéia de que a impopularidade do estudo da língua russa no Brasil esteja influenciada pelas relações históricas estabelecidas entre Brasil e Rússia, ou mesmo pelas relações da ex-URSS com o resto do mundo. Conseqüentemente, o aspecto social e o contexto cultural da aprendizagem destacados nas pesquisas de Gardner *et alii*, receberam ao menos menção nesta pesquisa, posto que o enfoque do presente trabalho não seja explicar e explicitar as relações entre os países.

Discorrer sucintamente sobre as relações entre Brasil e Rússia também é muito vago para delimitar o contexto cultural de ensino/ aprendizagem de russo na USP; por isso, empreendi uma pesquisa de caráter documental com foco na ideologia e objetivos dos cursos de Letras da Universidade de São Paulo, tomando o cuidado de dedicar especial atenção à história do curso de russo, especificamente. Uma vez que estes dados se mostraram insuficientes e escassos, realizamos também entrevistas com professores e ex-alunos do curso de russo, delineando uma história viva do curso de russo.

Este capítulo de contextualização do ensino de russo no Brasil, e mais propriamente na Universidade de São Paulo foi (cap. 1), subdividido em três partes: a primeira refere - se às relações históricas entre o Brasil e a Rússia (cap. 1.1.) comentadas sucintamente; a segunda (cap.1.2) à compreensão dos objetivos e da ideologia que embasa o ensino de línguas estrangeiras em nível de graduação na USP; e finalmente na terceira parte, procuramos resumir a história e os objetivos do curso de língua russa na universidade (cap. 1.3).

No capítulo seguinte, foram resenhados estudos que tratavam das diferenças individuais e afetivas dos aprendizes e dos modelos e teorias que versavam sobre motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A hipótese de que características individuais e afetivas interagem com os processos cognitivos sempre me instigaram como aluna, e agora mais ainda como pesquisadora e professora. Pois como poderia um mesmo contexto de ensino (a mesma escola, os mesmos materiais e os mesmo professores) produzir resultados tão diferentes de aprendizagem? De onde surgiam nossas preferências por determinadas áreas de conhecimento? Por que um determinado professor nos levava a ter uma opinião completamente diferente a respeito de uma matéria, levando-nos ao apreço ou ao despeito?

A idéia de que a bagagem cultural orientava em muito nossas ações estava bem longe de meus pensamentos naquela época, mas a percepção das formulações afetivas era difícil de ser ignorada, posto que as emoções expressam os estados afetivos de modo latente.

Assim, posso dizer que o meu interesse inicial por desenvolver esta pesquisa surgiu no período de licenciatura em metodologia de ensino de línguas estrangeiras, quando deveríamos escolher um tema para o trabalho de conclusão de curso.

Entretanto, o que me fez cursar licenciatura em russo? Haveria realmente o interesse em ministrar aulas de russo? Seria realmente necessário fazer licenciatura para dar cabo a esta tarefa?

Para todas as perguntas responderia não. Lembro-me que o motivo principal era tentar entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a princípio do ponto de vista cognitivo; os processos de aquisição de linguagem; depois do ponto de vista pedagógico, didático e metodológico, a fim de compreender as formulações curriculares e as metodologias empregadas no ensino de línguas estrangeiras.

Dos temas propostos para a realização de uma monografia final, dois chamaram bastante minha atenção: as questões afetivas na aprendizagem de uma língua estrangeira, e as questões referentes à aptidão. Na época eu era bolsista em uma orquestra estadual e tinha bastante interesse em saber se realmente existia uma relação entre bom ouvido (aptidão) e aprendizagem de línguas, hipótese que se confirmava na minha aprendizagem dos aspectos fonéticos/ fonológicos da língua russa. Dada a dificuldade de se encontrar material bibliográfico e metodologias que viabilizassem a pesquisa sobre aptidão, decidi por pesquisar as questões afetivas na aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, no russo.

A escolha pelo tema da afetividade embebria-se largamente em minha experiência no curso de russo. Ao grande pavor da primeira aula de língua russa, seguiram-se um primeiro ano de estudo frutífero, um segundo ano frustrante, um ano sem cursar língua russa, e um terceiro ano arrastado – pois já tinha perdido completamente a vontade de falar russo. Isto me parecia bastante estranho, pois o que mais me despertava interesse no estudo das línguas correspondia à fala, à comunicação. Ainda queria aprender, queria entender mais e mais a língua russa, no entanto me ressentia do fato de concluir um curso ao lado de apenas uma colega (todos os outros haviam desistido), e com poucos conhecimentos de língua russa.

Destarte, na fase da elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no mestrado surgiam hipóteses que ligavam dificuldades de aprendizagem às manifestações afetivas negativas influenciando os índices de evasão e a motivação para estudar russo.

A leitura do suporte teórico que versava sobre afetividade, motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras apontava para o fato de que a motivação era um construto complexo, em interação dinâmica com certas características individuais, como ansiedade, auto-estima, aptidão, idade, crenças, estratégias de aprendizagem e motivação.

Portanto, a revisão da literatura exposta no capítulo 2, foi subdividida em duas partes. A primeira teve por objetivo definir algumas destas variáveis individuais incidentes na aprendizagem de línguas, e mais propriamente, na motivação.

A segunda tratou de observar como estes conceitos eram concebidos nos modelos e teorias acerca da influência da motivação na aprendizagem de LE. Tais modelos foram descritos no capítulo 2.2. Nesta parte ganharam destaque o ‘Modelo Sócio-Educacional’ de Gardner & Lambert (1972, 1985, 1992), a ‘Hipótese do Filtro Afetivo’ de Stephen Krashen (1986), o ‘Modelo de Processamento da Motivação’ de Dörnyei e Ottó (1998).

A parte mais problemática da pesquisa foi a fase da escolha metodológica e da coleta de dados. Sabiamente, o Prof. Dr. Jovanovic sugeria a escolha de instrumentos quantitativos; por outro lado, em todas as disciplinas cursadas orientava-se pela coleta qualitativa de dados.

Na verdade, o suporte teórico voltado especificamente ao campo do ensino/aprendizagem de línguas se baseava quase que totalmente em dados quantitativos, mas estes instrumentos de pesquisa eram difíceis de serem encontrados, pois eram de origem estrangeira. O acesso a estes materiais ocorreu finalmente quando cursei uma disciplina na UNICAMP e pude adaptar um destes instrumentos metodológicos para a coleta de dados no curso de russo, o AMTB (*Attitudes and Motivation Test Battery*).

A greve e a súbita desistência dos alunos matriculados em Língua Russa I já ao fim do segundo mês de aula prejudicaram sobremaneira a coleta e a análise de dados, que já não tinham sustentação quantitativa. Assim, empreendi uma coleta de dados qualitativos com cerca de 20 informantes, alunos e ex-alunos do curso de russo, os quais atuariam de modo complementar na análise e interpretação de dados.

As metodologias de pesquisa utilizadas foram melhor descritas e problematizadas no capítulo 3, para então, partimos para a análise dos dados realizada no capítulo 4. Nesta última, buscamos correlacionar os dados obtidos nas coletas quantitativo-qualitativa e qualitativa para tentar compreender a dinâmica das variáveis individuais e afetivas na aprendizagem de língua russa, principal objetivo deste trabalho.

A análise dos resultados foi organizada por fator, a saber: orientação instrumental, que inclui a pesquisa sobre os modos de ingresso no curso de russo; orientação integrativa; atitudes frente à situação de aprendizagem; ansiedade; aptidão; crenças e motivação.

1. O CONTEXTO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA RUSSA NO BRASIL

1.1. As Relações entre Brasil e Rússia: um pouco de história

Alguns fatos históricos delineiam as relações entre as culturas russa e brasileira. Já no início do século XVIII, o grande reformador da Rússia - Pedro, o Grande – demonstrava particular atenção aos países da América e financiava estudos de exploração geográfica e científica que culminaram na publicação de um livro de geografia universal em 1710. Neste livro havia descrições da Flórida, do Brasil e do Chile².

Os primeiros contatos acontecem no início do século XIX por interesse do Czar Alexandre I em conhecer a América do Sul e seu potencial comercial. Estes interesses promoveram a criação da Companhia Russo-Americana (1799), cujo objetivo era expandir a rota de comércio da Rússia e adquirir produtos como açúcar, rum, cereais, ouro e prata³.

Em 1803, dois navios russos que tinham por destino o Japão desviam sua rota e aportam em Nossa Senhora do Desterro, hoje Florianópolis. Em um destes navios estava o Barão Heinrich von Langsdorff, médico alemão naturalizado russo que posteriormente veio a realizar um dos mais sólidos e extensos inventários de exploração científica no Brasil do século XIX.

Entre os anos 1821 e 1825, a fim de reavivar as relações comerciais entre Brasil e Rússia prejudicadas pelo embargo imposto por D. João I, Alexandre I envia Langsdorff, então nomeado cônsul geral encarregado de negócios no Brasil.

Largamente financiado pelo governo da Rússia e com o apoio do Imperador D. Pedro I, Langsdorff e sua expedição percorrem mais de dezesseis mil quilômetros pelo interior do Brasil. O resultado foi a produção de trabalhos descritivos riquíssimos da fauna, flora, geografia brasileiras, inclusive de costumes e línguas indígenas⁴.

² Yarmolinsky, apud ZHEBIT.

³ ZHEBIT, Elena. “Premissas da história do estabelecimento dos contatos entre Brasil e Rússia” - Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 209-220, 2005. Disponível em <http://www.uem.br/~dialogos/include/getdoc.php?id=541&article=186&mode=pdf>.)

⁴ KOMISSAROV, Boris. *Expedição Langsdorff: acervo e fontes históricas*. Editora da UNESP. São Paulo, SP – 1ª EDICÃO - 1994.

Outro dado interessante diz respeito a esta mesma época, na qual se tem o primeiro registro oficial sobre o ensino de russo a brasileiros: o aluno era nada mais, nada menos, que o Imperador D. Pedro II.

Seu professor foi o então diplomata russo Serguéi Grigórievitch Lomonossov (1799-1857), na época “encarregado de negócios no Brasil”. Ele chegou ao Rio de Janeiro em 1836 e “conhecia o português perfeitamente”, era amigo do imperador e permaneceu no Brasil por cerca de doze anos ⁵. Os contatos entre as culturas russa e brasileira ocorreram também a partir do processo imigratório de russos, e da divulgação de fatos culturais (música, literatura, teatro, balé).

A emigração de russos para o Brasil, comparativamente a de outros povos, foi relativamente pequena e pontual. Segundo Bytsenko (2006), ela ocorreu em três períodos distintos:

- na segunda metade do século XIX, com fraco fluxo imigratório;
- entre 1917 e 1941 com a imigração de 12.210 russos;
- após a II Guerra Mundial; com grupo composto de “deslocados de guerra” e de pessoas que preferiram “re-emigrar” (entre 1944 e 1953 chegaram ao Brasil cerca de 2.224 imigrantes russos vindos da China).

Os motivos da imigração e o perfil destes imigrantes variam com a época.

Até a segunda metade do século XIX a maioria destas pessoas era impulsionada por razões políticas e religiosas. Assim, o primeiro grupo que aportou no Brasil no início da década de 1870 era composto de camponeses muito pobres.

Posteriormente diversos fatores combinados foram o motivo das emigrações de russos, entre eles: questões de ordem econômica (a pobreza), política, e a própria política imigratória brasileira, que chegou a oferecer vantagens como passagem gratuita, possibilidade de ganho de terras, enriquecimento rápido.

No total, entre os anos de 1870 e 1953, vieram 118.600 pessoas provenientes do Império Russo e posteriormente da URSS. A maioria se dirigiu às regiões Sul e Sudeste do Brasil, principalmente aos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Vale lembrar que estes imigrantes representam uma complexa diversidade étnica e cultural, tal qual a população da própria Rússia - composta de Russos, Ucrânianos, Bielo-

⁵ SCHUR, L. A. *Relações Literárias e Culturais entre Rússia e Brasil* – Coleção ELOS / Perspectiva. São Paulo, 1986.

russos, Estonianos, Tártaros, Letonianos, Finlandeses, Alemães, Poloneses, Judeus, Cossacos e outros.

Assim, das cerca de 2,7 milhões de pessoas que emigraram para a América entre 1870 e 1910, saindo da Polônia, Lituânia, Finlândia e Ucrânia e 54.593 vieram ao Brasil.

Atualmente sabe-se que “o fluxo de imigração” de russos para o Brasil é composto de pessoas que vêm a convite de parentes residentes no Brasil ou para trabalhos temporários. (BYTSENKO, 2006)

Uma outra via de contato entre as duas culturas ocorreu a partir do conhecimento das manifestações artísticas russas de grande renome, música, teatro, pintura e literatura. Esta última é particularmente importante para o presente trabalho, pois teve bastante repercussão nos meios letrados e corroborou com a difusão de uma imagem bastante complexa da cultura russa.

Edições clássicas traduzidas indiretamente do francês para o português deram a conhecer autores como Gogol (Almas Mortas), Tolstoi (Guerra e Paz), Dostoievski (Crime e Castigo), Tchekhov (O jardim das cerejeiras), e posteriormente autores como Gorki, Soljenítsin e etc.

No entanto, as relações entre os dois países foram descontínuas e cheia de recuos. No âmbito político, a revolução socialista e a ideologia por ela expressa gerou a simpatia de poucos e a antipatia de muitos. Em âmbito mundial é sabida a má fama dos comunistas, que piorou com a propaganda anticomunista americana no período da Guerra Fria.

No Brasil, alguns adjetivos dão conta de revelar o imaginário acerca dos comunistas:

”Os comunistas foram chamados de “piratas”, “desvairados”, “paranóicos”, “degenerados”, “tresloucados”, “dementes”, “bárbaros”, “selvagens”, “horda” (asiática, tártara, mongólica), entre outros epítetos. Essencialmente, o comunismo foi identificado à imagem do “mal”, tal qual as sociedades humanas normalmente entendem e significam o fenômeno, ligando-o à idéia de sofrimento, pecado e morte. A ação dos comunistas traria formas de sofrimento como fome, miséria, tortura e escravidão; a nova organização social por eles proposta implicaria em pecado, pois questionava a moral cristã tradicional defendendo o divórcio, o amor livre e o aborto; e a morte estaria sempre acompanhando o rastro dos bolcheviques, a quem se acusava de assassinar em massa seus oponentes e de provocar guerras sangrentas. A maioria das representações envolvia temas que denotam as características maléficas atribuídas aos comunistas, que eram responsabilizados pela ocorrência de uma gama variada de males. Eles trouxeram à tona temores arcaicos - foram associados à imagem da peste, por exemplo - mas também despertaram ansiedades do mundo moderno, como a inflação, que foram acusados de provocar visando a desestabilização da ordem econômica. No limite, chegou-se a operar a associação comunismo=demônio, na medida em que a revolução foi vituperada como encarnação do “mal absoluto”. Se os comunistas eram responsáveis por um cortejo tão grande

de desgraças, não seria factível associar sua atuação aos desígnios do "príncipe das trevas", que segundo o imaginário cristão era a fonte suprema de todo mal?"⁶.

Segundo Motta apesar de toda esta propaganda anticomunista em âmbito mundial, o imaginário anticomunista fortaleceu-se no Brasil na medida em que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) cresceu, e a partir dos fatos da 'Intentona Comunista.'

"Porém, foi a "Intentona Comunista", em novembro de 1935, a maior responsável pela disseminação e consolidação do anticomunismo no Brasil. O impacto foi enorme sobre a opinião conservadora, afinal, não era uma rebelião comum: tratou-se de uma tentativa armada dos comunistas de tomarem o poder, a qual, uma vez bem sucedida, poderia ter provocado grandes transformações na organização social brasileira. A comoção tornou-se ainda maior quando a imprensa começou a divulgar indícios, encontrados pela polícia, da participação de um grupo de estrangeiros ligados à Internacional Comunista (Komintern) na frustrada tentativa revolucionária.

Criaram-se, assim, bases para estabelecimento de uma sólida tradição anticomunista na sociedade brasileira, reproduzida ao longo das décadas seguintes através da ação do Estado, de organismos sociais e mesmo de indivíduos, cujo zelo militante levou à constituição de um conjunto de representações sobre o comunismo, um verdadeiro imaginário anticomunista. Tal tradição passou a ser elemento constante nas campanhas e nas lutas políticas, o que não significa que suas manifestações tenham tido sempre a mesma intensidade. Em determinados períodos a presença do anticomunismo foi fraca, quase residual. Mas houve radicalização do fenômeno em algumas conjunturas históricas, sempre ligadas a fases de crescimento da influência do PCB, em particular, e da esquerda, em geral"⁷.

Segundo Zhebit (2005), as relações atuais entre os dois países caracterizam-se pelo 'interesse comum na manutenção da paz mundial e da segurança internacional, pelo dinamismo dos contatos comerciais, pelas posições comuns sobre assuntos internacionais e pela cooperação na solução de problemas globais da atualidade'.

"O Brasil é um dos cinco países com os quais a Rússia mantém relações privilegiadas mediante a Alta Comissão Inter-governamental de Cooperação Econômica, Científica e Tecnológica, presidida pelo Vice-Presidente do Brasil e pelo Primeiro-Ministro da Rússia. Os presidentes do Brasil visitaram a Rússia e os altos dirigentes da Rússia retribuíram com visitas oficiais ao Brasil nos anos 90 do século passado e no início da década do século XXI. Em novembro de 2004 foi realizada a primeira visita oficial de um chefe de Estado da Rússia ao Brasil: o Presidente Vladimir Putin visitou Brasília e o Rio de Janeiro entre os dias 21 e 23 de novembro, tendo formalizado uma série de acordos com o Presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva"⁸.

⁶ Motta, R. P. S. "A Intentona Comunista, ou a construção de uma legenda negra ". In: *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, volume 7, nº 13. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002. pp.189-209.*

⁷ Motta, *opus cit.*, pp. 189-209.

⁸ ZHEBIT, Elena. "Premissas da história do estabelecimento dos contatos entre Brasil e Rússia - Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 209-220, 2005. Disponível em <http://www.uem.br/~dialogos/include/getdoc.php?id=541&article=186&mode=pdf>.)

Um exemplo disso é um acordo firmado entre os governos russo e brasileiro de estreitamento das relações culturais, esportivas e comerciais até 2007, com incentivo de medidas que facilitassem o intercâmbio entre as culturas, e universidades – e a USP faz parte deste acordo. Há inclusive cláusulas para intercâmbio de professores, ensino de língua russa e etc:

“Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da Federação da Rússia sobre a Cooperação Cultural e Educacional, assinado em 21 de novembro de 1997 em Brasília, Concordam em realizar o seguinte programa de intercâmbio no campo da cultura, educação e esporte para 2005 - 2007:

Educação:

2. As Partes estimularão o estabelecimento da cooperação inter-universitária mediante o intercâmbio de professores e estudantes de suas respectivas Instituições de ensino superior.
3. As Partes procurarão, na medida de suas disponibilidades, estabelecer sistemas de bolsas de estudos e/ou facilidades a estudantes e pesquisadores para aperfeiçoamento acadêmico e profissional, inclusive com o apoio do setor privado, fundações e organizações não-governamentais.
4. Dentro da cota anualmente concedida à República Federativa do Brasil, a Parte russa outorgará a cidadãos brasileiros bolsas estatais, inclusive para o estudo da língua e literatura russas, em número a ser estabelecido de comum acordo, em instituições de ensino público da Rússia.
5. No período de 2005-2007, o Centro Russo de Cooperação Internacional Científica e Cultural do Ministério dos Negócios Estrangeiros da Federação da Rússia ("Roszarubezhtsentr") organizará e realizará no Brasil "Os Dias da Língua Russa" e a exposição-apresentação dos estabelecimentos de ensino superior da Rússia.
6. Em cooperação com as respectivas organizações brasileiras e os estabelecimentos de ensino da Rússia, o Centro Russo de Cooperação Internacional Científica e Cultural do Ministério dos Negócios Estrangeiros da Federação da Rússia ("Roszarubezhtsentr") coordenará viagens à Rússia de cidadãos brasileiros interessados em estudar e aperfeiçoar o seu conhecimento da língua russa”⁹.

⁹ MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. *Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da Federação da Rússia sobre a Cooperação Cultural e Educacional*. 21 de novembro de 1997. Disponível em www.seae.fazenda.gov.br/central_documentos/legislacao/acordo_brasil_russia.pdf

1.2. O Curso de Letras na USP, o Ensino de Línguas e o Ciclo Básico

O ensino de uma língua estrangeira em nível de graduação pode se diferenciar bastante daquele tradicionalmente praticado nos diversos institutos de língua espalhados pelo país.

Os principais fatores que determinam esta distinção podem ser observados a partir da análise de algumas questões, como por exemplo: os objetivos, a ideologia em que se insere, os meios de que dispõem, e o público a quem pretende atingir.

Começemos por entender a ideologia em que se inserem os cursos de línguas em nível de graduação na USP, sua proposta vai além da obtenção de proficiência na língua estrangeira em questão:

“Os cursos de Letras têm um alcance cultural. Cultura significa etimologicamente cultivo e preservação. Cabe à Universidade de São Paulo, de um lado, preservar os bens culturais expressos nas línguas e nas literaturas, bem como cultivá-los por meio da pesquisa. Todas as habilitações preservam e cultivam patrimônios culturais, que nos fazem refletir sobre a nossa própria cultura. A preservação e o cultivo dos bens culturais têm um papel civilizador importante: ajudam a tornar o homem mais humano”¹⁰.

Vemos que na universidade, a questão da cultura adquire papel determinante na formação da ideologia que embasa a formação do currículo e conseqüentemente, da prática de ensino.

Na universidade, a questão dos objetivos nos cursos de línguas estrangeiras é de suma importância, pois os objetivos delineiam o perfil do curso e dos profissionais que pretende formar.

Além disso, deve-se pensar no modo em que os objetivos podem influenciar a motivação do aluno, pois a discrepância entre os objetivos propostos pela universidade, pelo curso ou pelo aluno, geraria resultados não previstos, ou pelo menos, não desejáveis. A situação ideal ocorreria se universidade, curso e alunos ‘falassem uma mesma língua’ e tivessem objetivos em comum, ou pelo menos convergentes.

Em documento recente que regulamenta o curso, frisam-se inclusive, aqueles que não seriam os objetivos do curso de Letras:

“Começemos por mostrar o que não deveria ser um Curso de Letras:
a) não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, nem ao aprendizado de compreensão de textos;

¹⁰ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em: < www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

- b) não é um curso que vise, exclusiva ou principalmente, à aquisição de proficiência em línguas estrangeiras;
- c) não é um curso destinado a promover a memorização de uma galeria de autores e obras literárias.”¹¹.

Chamamos a atenção para o fato de que a “aquisição de proficiência” nas línguas estrangeiras não é ‘objetivo principal’, nem ‘exclusivo’ do curso de Letras.

“No caso dos cursos de línguas estrangeiras, deixamos de lado o estudo da evolução da língua, dado que, para isso, seria preciso um conhecimento mais ou menos acurado da "proto-língua" e conhecimentos muito especializados da língua que será estudada. Nos bacharelados em línguas estrangeiras, não há o exame sistemático da diacronia, pois o tempo é utilizado para o estudo da língua atual”¹².

A leitura da referência acima denota a necessidade da própria universidade em delimitar e reformular os ideais do curso, que historicamente já esteve ligado aos valores ora ‘desprezados’, como os estudos filológicos, diacrônicos e etc.

Percebe-se que os atuais objetivos e ideais então colocados pela universidade estão em muito ligados aos avanços da lingüística. Como consequência disto, o foco dos cursos de línguas passa da diacronia para o estudo da ‘língua viva’, da língua falada.

Além dos objetivos de alcance cultural, quais seriam os objetivos dos cursos de letras na USP?

“O Bacharelado em Letras visa a proporcionar ao aluno um conhecimento aprofundado dos diferentes aspectos da linguagem humana, passível de aplicação em inúmeros campos de atividade. Isso significa:

- a) compreender o funcionamento da linguagem humana;
- b) compreender a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo;
- c) compreender a estrutura das línguas naturais;
- d) perceber a importância da literatura na expressão da experiência humana;
- e) compreender como se constitui um sistema literário específico;
- f) compreender as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas”¹³

No excerto acima podemos perceber três ramificações no curso de letras da USP: a lingüística, a análise do discurso e a literatura, todos em seus mais amplos e variados aspectos.

¹¹ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em:< www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

¹² Idem.

¹³ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em:< www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

Como o foco deste trabalho está voltado à aprendizagem de línguas estrangeiras, seria interessante observar a contradição que se expressa nas referências justamente a ela destinadas. Por um lado, a ‘aquisição de proficiência’ não é objetivo principal, por outro se espera como habilidade adquirida nos cursos de letras, a compreensão e produção oral na LE em questão, além da “recepção e produção” no domínio da escrita, ou seja, a aquisição de proficiência em todos os aspectos da língua.

“Nas habilitações em Letras Estrangeiras Modernas e Letras Orientais, constituem habilidades específicas:
 a) domínio do uso da língua estrangeira, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
 b) perceber a literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais;
 c) analisar sua cultura e sua língua a partir de uma perspectiva outra;
 d) integrar esses conhecimentos na realidade cultural brasileira.”¹⁴

A leitura das referências que estabelecem os objetivos e habilidades do curso deixa indagações para além desta primeira contradição expressa a respeito da aquisição da proficiência na LE de escolha.

Ora, fica claro e é coerente que no caso do estudo das línguas estrangeiras não haja a preocupação com os estudos diacrônicos, visto que não há um conhecimento aprofundado da língua em questão que permita o desenvolvimento de tais estudos. Porém, a título de reflexão seria interessante perguntar: como é possível compreender a estrutura das línguas naturais, os discursos nela expressos, suas literaturas de modo aprofundado sem a aquisição da proficiência na LE em questão? Saber sobre a língua é saber a língua? Se não souber a língua, é possível realmente compreender sua estrutura, seu funcionamento, sua literatura, os discursos humanos nela expressos?

Vale lembrar que os objetivos constantes no projeto pedagógico do curso de Letras da Universidade de São Paulo partem de um ponto ideal; sendo assim, a implantação prática destes objetivos pode se distanciar bastante da realidade nos diferentes cursos e aulas.

Questões ligadas ao âmbito profissional, ou seja, ao caráter prático dos cursos de Letras também podem estabelecer um *link* interessante com a reflexão acerca do tema ‘motivação’ para o estudo de línguas como o russo.

Embora o eixo dos cursos de letras na USP esteja em primeira instância ligado a ideais de cultura - valores estes desprovidos de uma conotação pragmática e comercial - os cursos superiores são também destinados à formação profissional.

¹⁴ Idem.

Neste sentido observemos como a questão da inserção dos bacharéis e licenciados em Letras foi historicamente colocada:

“Os objetivos gerais da Faculdade de Filosofia eram a formação de pessoal dedicado ao ensino e à pesquisa nas áreas de filosofia, ciências e letras e a elevação do nível do ensino secundário, normal e superior, bem como a ilustração da sociedade em geral. (...) as principais finalidades da Faculdade de Filosofia eram:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal ou superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de seu ensino.”¹⁵

Como vimos, historicamente a formação do bacharel em Letras poderia ser estritamente de ordem intelectual, e, portanto, desinteressada. Sua inserção profissional deu-se mais comumente nas áreas de ensino (sobretudo no ensino secundário) e na pesquisa. À primeira vista, a questão da profissionalização e da inserção dos profissionais da área de letras no mercado de trabalho pode parecer de menor importância, mas tendo em vista as necessidades e motivações daqueles que procuram a universidade atualmente, tal questão merece observância e debate.

No excerto abaixo, o Prof. Boris Schnaidermann comenta a ‘falta de motivação’ profissional que contribuía para que alunos com bom desempenho nos estudos de russo abandonassem o curso:

“Não havia inserção profissional possível [para os alunos formados em russo]. Na época era muito difícil. Mesmo que o aluno saísse bem formado. Se chegasse a traduzir, era um trabalho mal remunerado. Realmente era um problema. Muitos desistiam. Não havia estímulo para os alunos. Alguns alunos começavam entusiasmados, mas acabavam desistindo por pressão da vida econômica.”¹⁶

Sabemos a partir de dados não oficiais que muitos dos alunos dos cursos de Letras têm como meio de vida o magistério em cursos de línguas estrangeiras, tanto na educação básica, quanto nos cursos livres de língua. Porém, segundo os PCN’s (1999) apenas as ‘línguas modernas’ devem fazer parte do currículo do ensino secundário, ou seja, o ensino secundário não absorve os profissionais formados em russo.

Neste sentido o aspecto profissional para aqueles que têm a formação em Letras/Russo é bastante precário e problemático. Soma-se a isto o fato de que para se obter proficiência na língua em questão é necessário muito esforço, que se traduz em uma jornada

¹⁵ Idem.

¹⁶ Dados obtidos em entrevista, em anexo.

de estudo de muitas horas por dia. Além disso, se hipoteticamente considerássemos a inserção dos mesmos no meio acadêmico e na pesquisa, não haveria possibilidade de absorção dos 20 alunos/ ano formados em russo. Assim, quem poderia conciliar uma formação árdua e exigente a pouca perspectiva de trabalho (durante e depois da graduação)?

O projeto pedagógico do curso de Letras da USP pressupõe um perfil desejável ao profissional de Letras:

“O profissional de Letras deve:

- a) ter capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológico, gramatical e semântico;
- b) ter capacidade de (re)conhecer as variedades lingüísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas existentes;
- c) compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela;
- d) analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as coerções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade;
- e) compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras;
- f) ter capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e contedústicos;
- g) conhecer o processo de formação dos sistemas literários levando em consideração tanto a autonomia formal quanto as determinações histórico-sociais das obras literárias.
- h) ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura (obras) e sua respectiva fortuna crítica (história, polêmicas);
- i) ter conhecimento bem fundamentado das mais relevantes teorias críticas e ser capaz de desenvolver em relação a elas atitudes independentes que dogmáticas;
- j) adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários no ensino fundamental e médio.”¹⁷

Este perfil é alcançável? Crítico literário? Pesquisador? Tradutor? Professor?

É possível atingir este objetivo deixando de lado o perfil do aluno ideal, do bom aprendiz de línguas, e voltar-se ao ensino/ aprendizagem para todos?

Todo este debate levantado até aqui não é novo, tanto que a forma de ingresso no curso de letras foi recentemente reformulada e sua grade reestruturada num currículo básico. Esta re-configuração do curso recebeu o nome de Ciclo Básico, composto de quatro disciplinas basilares, Introdução aos Estudos Clássicos; Elementos de Lingüística, Introdução aos Estudos Literários, e Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa.

¹⁷ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em: < www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

“O ciclo básico foi criado no intuito de dar uma formação fundamental ao estudante, de modo a consolidar os conhecimentos relacionados com a carreira de Letras, permitindo-lhe, assim, um melhor aproveitamento nos estudos específicos de cada habilitação. Igualmente, esse ciclo permite ao aluno um contato com o universo dessas habilitações (muitas delas por ele desconhecidas ao ingressar na Faculdade), levando-o, dessa maneira, a uma escolha posterior mais madura e ponderada. A experiência, implantada em 1998, comprovou ser muito positiva no atendimento desses objetivos. A implantação do ciclo básico foi uma experiência bem sucedida. Comprovam-no a maior procura pelas habilitações de Lingüística, Latim e Grego, bem como pelo maior preparo teórico dos alunos nas diferentes habilitações.”¹⁸

Neste novo projeto pedagógico algumas mudanças foram fundamentalmente importantes e positivas, a primeira, diz respeito ao oferecimento da habilitação em ‘português’ para todos aqueles que se mostrarem interessados, de modo que todos têm a possibilidade de obter um diploma que tenha alcance no âmbito comercial. Isto possibilitaria a inserção destes profissionais, sobretudo no campo do magistério da educação básica. A segunda contribuição relaciona-se a uma melhor formação dos alunos por meio do estudo das disciplinas básicas do curso de letras. Por último, e particularmente interessante para este trabalho, uma maior divulgação das habilitações de menor procura, como é o caso dos cursos de línguas orientais.

O ponto negativo da implementação do Ciclo Básico que questionamos aqui é o processo de ‘ranqueamento’, ou seja, o processo seletivo interno à Faculdade de Letras que delega a partir de uma média ponderada qual a habilitação que cada aluno poderá cursar. Há ainda a problemática diminuição do tempo de oferecimento de disciplinas, principalmente as de língua estrangeira – que na década de 90 somavam quatro anos, ou oito semestres; e que agora diminuiu para seis semestres – ou seja – os alunos que iniciam os cursos de línguas estrangeiras (com exceção do inglês) em seu nível elementar, e devem obter ao fim deste período (três anos) proficiência em todos os aspectos da língua, compreensão e produção oral leitura, escrita, cultura, literatura, estilística, estrutura, discurso, entre outros aspectos da língua estudada.

O professor Mario Gonzáles (idealizador do Ciclo Básico ao lado da Prof.^a Maria Vicentina/ ex-chefe do DLM e hoje aposentada) aponta, inclusive, como contribuição da implementação do Ciclo Básico uma diminuição nos índices de evasão.

“(...) a reforma da carreira de Letras, implantada em 1998 com a decisiva atuação de docentes do DLM, levou a que o Departamento visse as suas habilitações procuradas em geral por melhores alunos e que, assim, com estes melhor capacitados graças ao “Ano Básico”, reduzisse substancialmente a evasão em seus cursos que, por outra parte, aumentaram as suas vagas anuais: de 64 para 80 em Alemão, Francês e Italiano e para 110 em Espanhol e Inglês. Com

¹⁸ Idem.

isso, houve um melhor atendimento da demanda. Para contornar a conseqüente superlotação das salas de aula, o DLM iniciou o desdobramento de algumas de suas turmas, o que vem sendo realizado na medida do possível, face à carência de docentes: dos 81 professores que reuniu nos anos 80, hoje conta com apenas 61”¹⁹.

Por outro lado, há críticas ao Ciclo Básico e ao sistema de ranqueamento que apontam para uma necessidade de enxugamento do corpo docente e para o preenchimento forçado das vagas ociosas nas habilitações menos procuradas:

“Os alunos da Letras-USP estão sofrendo o sucateamento do curso de forma cruel. Um dos piores problemas é o déficit de 85 professores, que deixaram o curso – as universidades particulares têm maiores salários – e não foram repostos nos últimos anos. Isso traz conseqüências graves:

- Salas lotadas, com alunos assistindo às aulas até no corredor, e conseqüente diminuição da qualidade do curso;
- Esvaziamento de algumas habilitações, já que não há professores para dar aulas;
- Algumas matérias são ministradas por monitores (bolsistas), e não professores realmente contratados.

Outro problema surgiu com a implantação, no início deste ano, do Ciclo Básico na faculdade. Ou seja, os estudantes ingressam, através do vestibular, no curso de Letras-Básico, o qual consiste de quatro matérias semestrais. A média das notas obtidas pelo aluno durante o ano é que ‘iria’ definir quem tem a prioridade de escolher a habilitação desejada (Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol etc.) a partir do segundo ano.

Sim, iria, porque, sabe-se agora, nem mesmo a diretoria da faculdade tem a noção exata de como será realizado esse ranqueamento. Uma reunião da Congregação da faculdade decidiria hoje (21/10/99) as formas de seleção.

O problema é que o número de vagas de cada habilitação é limitado. E como há algumas habilitações com mais candidatos do que vagas oferecidas acaba havendo uma disputa acirrada entre os calouros por notas altas. Uma situação muito parecida com a que enfrentamos no vestibular.

Esse processo, ao que parece, surgiu como uma solução à falta de professores, já que muitos dos alunos que não conseguirem as habilitações desejadas abandonarão o curso. Com a evasão, menor é a necessidade de a faculdade contratar professores e maior será o número de pessoas insatisfeitas cursando uma língua indesejada. Se isso continuar dessa maneira, o curso de Letras da USP irá simplesmente acabar”²⁰.

Perezini (2006) alavanca a discussão sobre o Ciclo Básico em seu trabalho *A rosa do latim: um estudo acerca do ensino da disciplina na USP*²¹. Seu foco de atenção recai sobre a diminuição do tempo de oferecimento das disciplinas de língua latina depois da implementação do ciclo básico. No entanto, a partir da análise das entrevistas coletadas em

¹⁹ Gonzáles, M. “Histórico e atividades do departamento de letras modernas”. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm>. Consulta em 8 de novembro de 2006.

²⁰ Manifesto de alunos do curso de Letras assinado por Elder Tanaka.

²¹ *Opus. cit.*

sua pesquisa, sobretudo a partir da entrevista do Prof. Dr. João Ângelo de Oliva Neto, pôde-se observar no modo em que oferecimento da disciplina básica Introdução aos Estudos Clássicos contribuiu para uma mudança qualitativa e quantitativa no curso de Latim como habilitação.

“A Introdução aos Estudos Clássicos, é absolutamente um sucesso (...) para o Bacharelado de latim. Esse curso foi o meio pelo qual os cursos de línguas clássicas (grego e latim) se tornaram mais bem visíveis e mais bem quistos pelos alunos, sobretudo os ingressantes. (...) O latim era sempre um curso de alguns vocacionados e de alunos que escolhiam essa matéria pra entrar na USP, pra entrar em Letras, pra então ter as benesses que talvez a Universidade tenha – o CEPEUSP. Eles escolhiam um curso pouco concorrido. Ainda é possível fazer isso, mas quero dizer que ele (curso de latim) era caracterizado muito, (...) mas muito por alunos desse perfil, e passou a caracterizar-se por alunos que escolheram Latim porque gostam e gostam porque viram o Latim tratado justamente no curso do IEC [Introdução aos Estudos Clássicos]. Ainda que o número de alunos não fosse muito diferente, a qualidade do aluno (...) é muito maior.(...) Houve um erro histórico, que me parece agora irreversível, de não querer admitir que 1+4 são 5. O que se fez? Manteve-se a duração de quatro anos para Letras, apesar [da necessidade] de mais um ano. Então o que se fez foi de certa forma compactar o curso. Para compactar o curso, o número de créditos não podia mudar, permaneceu o mesmo, o que se mudou foi a seriação – então de oito semestres de língua – que era o que havia, e me parecesse necessário para um bom aprendizado de língua latina, passa para a contagem de seis.(...) hoje eles sabem um pouco de várias coisas, mas não aprofundaram seu conhecimento de língua num nível necessário à leitura de textos, à leitura solitária dos textos, à leitura que os pesquisadores fazem, que um bacharel de latim faz – ler um texto, entendê-lo com auxílio de dicionário, da gramática, de um comentário, mas lê sozinho.(...) Nós perdemos aquele salto qualitativo, começavam a ler bem latim, começam a colher os frutos e também a aprofundar questões mais difíceis da língua e com autores mais difíceis”²².

Pela leitura do excerto transcrito acima se nota que na prática, os objetivos propostos pelo curso de Letras em formar um profissional que domine todas as habilidades relacionadas à língua estrangeira estão longe de ser alcançados. Neste caso, por exemplo, há a preocupação em se desenvolver as habilidades apenas no domínio da língua escrita, uma vez que o latim é considerado uma língua morta. Ainda assim, o professor João Ângelo aponta para o fato de que ao fim dos três anos de curso a maioria dos alunos formados em Latim apresenta deficiências na leitura de textos por não possuir um conhecimento aprofundado da língua – mesmo com o auxílio de dicionários.

Estas considerações são importantes para pensarmos a respeito do bacharelado em russo: quais habilidades o curso consegue desenvolver com seus alunos? Quais os principais objetivos? O que fazer com os alunos optativos provenientes de outros institutos, uma vez que seus objetivos podem se distanciar em muito dos objetivos ligados à literatura, à estética, à crítica literária propostos pelo curso de Letras da Universidade de São Paulo?

A seguir, conheceremos um pouco da história do curso de russo da Universidade de São Paulo, e levaremos as questões acima colocadas a título de reflexão.

²² Perezini. *Opus cit.* p. 146-7.

1.3. O Ensino de Russo na USP – breve histórico

O curso de Russo na USP começou na década de 60 do século passado como curso livre, impulsionado pelo entusiasmo gerado pelas conquistas espaciais russas; em 1963 torna-se curso regular do Departamento de Línguas Orientais; em 64 sofre com o golpe militar e o estigma de representar a língua e a cultura dos ‘comunistas’, passando a ser especialmente visado pela ditadura.

Não existia tradição no ensino de russo, havia poucos professores, e que, por sua vez, não eram especializados. O primeiro - e único por muitos anos - foi o Prof. Boris Schnaidermann, nascido na Ucrânia e formado em agronomia. Ele começou o curso como autodidata e comenta em sua entrevista²³ que por manifestar elevado interesse pelos gêneros literários, direcionou o curso no sentido de formar os alunos para serem capazes de ler literatura russa no original e traduzir; assim, pensou em começar o curso ensinando a língua russa.

Os materiais eram escassos e os existentes eram de difícil acesso. Além disso, os manuais de língua russa tinham por primeira língua outras tantas línguas estrangeiras: francês, inglês ou espanhol, este último largamente utilizado no curso da USP. Uma ex-aluna do curso de russo comenta a utilização de um destes manuais em espanhol com uma professora particular de russo e relata a dificuldade e precariedade de se estudar uma língua estrangeira tendo por primeira língua uma outra língua estrangeira:

“Nos usávamos uma cartilha em espanhol da Nina Patápova – e ela [a professora russa] não falava português. Então falávamos em inglês, mas me dava uma soneira... até hoje não me lembro como é colher em russo, mas lembro como é em espanhol”. Dionísia²⁴, ex-aluna do curso, ingressante em 1998.

Dos manuais de língua russa utilizados no Brasil, houve um brasileiro, o *Manual de Língua Russa* de Custódio Gomes Sobrinho, que segundo o Prof. Homero Freitas de Andrade deixou de ser utilizado no curso por ter sido considerado ‘muito elementar’ pelos alunos²⁵.

Com o tempo a ex-URSS passou a enviar materiais didáticos bastante avançados, pois estes já não se baseavam somente no método ‘gramática e tradução’, e sim, influenciados pelos métodos audiovisuais.

²³ Em anexo.

²⁴ Nome fictício.

²⁵ Dados obtidos em entrevista escrita, em anexo.

Não havia perspectiva profissional para os alunos formados em russo. Havia pouco trabalho e quando aparecia algum, era mal pago (no caso das traduções).

Portanto, para aqueles que superassem as dificuldades inerentes à língua estrangeira em questão, não havia trabalho. Restava aos alunos formados em “Língua, literatura e cultura russas” a inserção na própria universidade, na academia, meio este bastante restrito.

A questão da inserção dos profissionais formados pela FFLCH sempre foi problemática, não havia prestígio, nem tradição. Antônio Cândido relata este fato no texto a seguir:

“Na classe média daquele tempo [1939], o alvo de quem queria fazer curso superior ainda eram, em primeiro lugar, as ‘grandes escolas’: Direito, Medicina, Engenharia”. Em segundo lugar, as escolas menos prestigiosas de Agronomia, Veterinária, Farmácia e Odontologia. Meu pai era médico e me destinava à medicina, profissão predominante na família, e quando, depois de (felizmente) reprovado no concurso para a 2ª seção do Colégio Universitário, (...) decidi seguir meu pendor e cursar a de Filosofia, ele concordou sem dificuldade, mas me pediu para cursar também Direito, porque não lhe parecia que aquela pudesse assegurar um meio razoável de vida”²⁶.

Com a mesma rapidez em que foram criados os diversos cursos de língua russa nas universidades pelo país, estes fecharam suas portas.

O curso de russo resistiu a despeito da falta de tudo.

Qual era a motivação daqueles que optavam por estudar russo?

Durante algum tempo, um problema de ordem prática respondeu a esta questão:

- nenhuma, a motivação era utilizar o curso de russo como um ‘trampolim’ para ingresso na habilitação mais procurada, e de ingresso mais difícil, o curso de Português.

Findo o 1º ano no curso de russo, os alunos pediam a transferência para a habilitação em Português.

Todo este movimento, segundo relato do Prof. Boris Schnaidermann, provocava um grande desconforto. Em primeiro lugar, porque era uma situação muito difícil e incômoda ensinar russo para 50 alunos (este era o número médio de alunos da turma de 1º ano) que, em sua maioria, deixavam claro não querer aprender russo; em segundo lugar, porque esta ‘migração’ de alunos das habilitações menos concorridas tornava as aulas das habilitações relacionadas à língua portuguesa superlotadas de alunos com pouco preparo (já que eram alunos que obtinham as piores notas no vestibular).

²⁶ CÂNDIDO, A. “Reminiscência sobre a origem da USP”. In: STEINER. *Ensino Superior – Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

Como consequência disto, muitos dos professores das outras habilitações pediam o fim dos cursos de línguas orientais, como o russo. Mas a idéia de se extinguir as habilitações de menor procura não é e não foi pontual, tanto que há um excerto no Planejamento dos cursos que fala a este respeito:

“Poder-se-ia pensar que o Curso de Letras da Universidade de São Paulo tem um excesso de habilitações e algumas são de baixa procura e, portanto, deveriam ser extintas. Essa é uma visão estreita das funções de uma universidade pública, principalmente, a maior das universidades públicas brasileiras”²⁷.

Outra situação bastante intrigante era o modo como o curso de russo se organizava para se manter e dar conta das diversas disciplinas ministradas com o exíguo corpo docente: - os alunos que se destacavam, ou seja; os melhores alunos de língua, eram convidados a ministrar aulas de língua como ‘instrutor voluntário’ – isto significa, estes ‘alunos’ davam aula no lugar dos professores, sem nenhuma remuneração, e sem sequer obter contagem das horas de trabalho para acúmulo na sua carreira acadêmica. Esta era uma situação comum, e que se perpetuou até recentemente (final da década de 90).

Com o auxílio dos ‘instrutores voluntários’ os alunos, via de regra, faziam os exercícios de língua, que eram divididos em casos e tipos de declinação. O enfoque do curso era eminentemente baseado na gramática e tradução, coerente com o objetivo e viés do curso que desde o início foi voltado para a leitura de textos literários com o auxílio de um dicionário, além da tradução.

Observando a história do curso e o modo em que ele se configurou, alguma coisa mudou. As primeiras mudanças se devem principalmente a reestruturação política da Rússia, que tem ganhado destaque na economia internacional, sobretudo depois de sua inclusão no G-8, hoje, G-9 com a Rússia.

Outra mudança significativa para o curso se deve ao aumento da contratação de ‘claros’ por parte da universidade (na década de 90, o curso possuía apenas dois professores para ministrar aulas para as disciplinas de língua, literatura e cultura nos períodos matutino e noturno – e somavam cerca de 25 horas/ aula por docente na universidade!!!) – o que acarretou no fechamento do curso de russo para o período noturno.

Entre os anos 2000 e os dias atuais, o quadro de professores da graduação aumentou de dois para seis, que ministram aulas apenas para o período matutino. (Existe a possibilidade do curso noturno ser reaberto a partir de 2008).

²⁷ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em:< www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

Some-se a isto, o advento da *internet* e os avanços tecnológicos que ampliaram significativamente o acesso aos materiais e eventos ligados à língua e cultura russas.

No âmbito das políticas internas de acesso ao curso, gradualmente foram criados novos mecanismos de ingresso no curso de russo via vestibular, dificultando ao longo do tempo as transferências para os cursos mais concorridos e melhorando a divulgação do curso a partir da criação de um Ciclo Básico para o curso de Letras a partir de 99 (comentadas no capítulo anterior).

O mercado editorial no Brasil cresceu muito, e as traduções que antes eram indiretas (do russo, para o francês, e depois para o português), passaram a ser diretas; além de haver mais situações no âmbito comercial e acadêmico que requeiram a contratação de tradutores intérpretes do russo para o português, e vice-versa.

Houve também uma mudança qualitativa no público que busca esta habilitação; pois a maioria deles opta realmente por estudar russo²⁸ – ao contrário da situação vista anteriormente, em que os alunos utilizavam o curso como um ‘trampolim’ de ingresso para as habilitações mais concorridas. Afora alunos ouvintes, que sempre compuseram o quadro de alunos do curso.

Por fim, o índice de evasão ainda é bastante elevado. E, embora seja difícil concluir quantos alunos se formam por turma (o anuário estatístico da USP divulga que em média, o curso forma um aluno/ ano), pode-se dizer que há um decréscimo significativo de alunos que se matriculam nos cursos de língua russa no decorrer do curso (a cada semestre menos alunos se matriculam), e isto parece ser mais significativo, sobretudo a partir do segundo ano de língua. Observe os exemplos:

- o 1º semestre de 2007 aceitou para LÍNGUA I matrículas de cerca de 57 alunos.

Mais de 50% destas matrículas são efetuadas por alunos optativos, seja da Lingüística, de outros cursos de Letras, ou mesmo de outras faculdades e institutos; e apenas uma pequena parcela destes (no máximo cinco alunos) persiste no estudo da língua russa – as demais matrículas são compostas por alunos que tem a habilitação em russo, que somam 20 alunos matriculados;

- neste mesmo período, LÍNGUA III tinha cerca de 15 alunos matriculados;

- em LÍNGUA V o curso possuía três matriculados, e uma aluna ouvinte.

Observemos na tabela abaixo o número de colações de grau nos cursos de Letras por ano:

²⁸ Dados obtidos neste estudo.

Tabela 01 - Número de formados por ano/ curso FFLCH – Letras, USP²⁹

Curso/Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Russo	1	4	7	2	1	2	1	1	1
Latim	8	15	10	1	10	1	11	11	6
Japonês	14	8	3	8	7	8	14	7	5
Árabe	3	2	2	1	3	1	2	1	0
Armênio	2	6	2	0	0	0	2	2	1
Chinês	1	2	2	0	2	0	1	1	0

Estes dados foram coletados com vistas a observar se realmente houve mudança significativa nos índices de evasão em Letras a partir da implantação do ciclo básico. Antes de chegarmos a alguma conclusão sobre o número de alunos formado por habilitação é necessário dizer que apenas os cursos de Russo, Japonês, Árabe, Armênio, Chinês e Hebraico oferecem o mesmo número de vagas para ingresso, ou seja, 20 vagas³⁰. Além disso, só podemos observar a questão da influência do ciclo básico nos índices de evasão nos anos de 2003, 2004 e 2005, visto que o prazo mínimo para conclusão das habilitações é de quatro anos, a contar de 1999.

Ao observarmos os números da tabela fica difícil perceber uma regularidade, ou mesmo progressão do número de colações de grau nos últimos anos. Percebemos que havia mais alunos formados em russo na década de 90, por exemplo. Esta é uma observação que se sustenta mesmo com a consciência de que até a década de 90 eram oferecidas o dobro (40) do número atual de vagas (20) para ingresso na habilitação em russo, que também funcionava no período noturno. A média demonstra que atualmente não mais que 20% dos alunos regulares se forma nesta habilitação. Habilitações como árabe, armênio e chinês, também do departamento de línguas orientais, possuem médias semelhantes de colações/ ano; com exceção do curso de japonês – provavelmente influenciado pela dinâmica da imigração e cultura de preservação da tradição japonesa em São Paulo. Os cursos de letras modernas e clássicas apresentam dados diferentes, respeitado o diferente contexto em que estão inseridas.

²⁹ Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Disponível em: < www.prg.naeg.usp.br >. Consulta em: 28/04/2007.

³⁰ Ainda assim, não sabemos exatamente o número de ingressantes, ou seja, se todas as vagas foram preenchidas nestes cursos.

2. DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E MOTIVAÇÃO EM SLA

2.1. As diferenças individuais na aprendizagem de LE

“There are probably as many factors that might account for individual differences in achievement in a second language as there are individuals”.
(Gardner & MacIntyre, 1992).

Os estudos sobre aprendizagem de LE - língua estrangeira³¹, recaíram inicialmente sobre as diferenças estruturais das línguas materna e estrangeira, tais como diferenças gramaticais, fonético / fonológicas e etc - onde o foco era a língua e o aluno.

Após incansáveis pesquisas neste nível, novos temas foram surgindo. No campo da pedagogia de línguas o foco passou a ser a *metodologia* de ensino de línguas, os *materiais didáticos* e as *estratégias* utilizadas pelos professores para auxiliar seus alunos neste percurso.

Atualmente, estudos mais voltados para as diferenças individuais dos aprendizes e seus aspectos culturais, e afetivos³² têm ganhado lugar no contexto das pesquisas da Linguística Aplicada.

Todo este esforço se deve ao crescente interesse pela aprendizagem de línguas (reforçados pela globalização e pelo advento da Rede Mundial de Computadores) e ao fato de que existem muitas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes – sendo estas diversas vezes não são superadas.

Por volta da segunda metade do século XX surgiram estudos que relacionavam aprendizagem de língua estrangeira e suas relações com as características individuais e afetivas dos aprendizes. Neste sentido, os estudos de Gardner & Lambert (1972, 1985, 1992, 2001), Skehan (1989, 2002), além de Stephen Krashen (1986), foram de vital importância, inserindo estas variáveis na problemática da aprendizagem de LE.

Visto que nunca foi encontrado um método, material, ou qualquer outra mudança relacionada aos avanços no ensino de línguas que resolvessem ou explicassem todos os

³¹ Não faremos distinção terminológica entre língua estrangeira e segunda língua, nem entre aquisição e aprendizagem. Doravante utilizaremos a sigla LE para língua estrangeira.

³² Pode-se dizer que afetividade é um conjunto de fenômenos psicológicos que são expressos sob a forma de emoções, sentimentos e paixões relacionadas a prazer/dor, satisfação/insatisfação, agrado/desagrado, alegria/tristeza. Ao discutir detalhadamente o que vem a ser o sentimento, Damasio (op.cit) informa que “se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo” (p.175).

E, continua o autor “os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar”(p.15).

problemas dos aprendizes, as características individuais e afetivas inseriram-se no campo de estudo das dificuldades de aprendizagem trazendo explicações para situações-problema muitas vezes insolúveis.

Tais características dizem respeito tanto a fatores cognitivos, como a aptidão, a inteligência, os estilos e estratégias de aprendizagem; quanto a fatores afetivos e socioculturais como atitudes, crenças, estereótipos, ansiedade, auto-estima, motivação, além da idade.

O foco deste trabalho recai principalmente nos estudos de motivação em *SLA - Second Language Acquisition*³³, porém é necessário recorrer a estas características individuais porque as mesmas interagem na formação do complexo conceito de motivação.

É interessante notar que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre afetividade e aquisição de segunda língua mostram relações substanciais entre variáveis individuais, afetivas e proficiência. Resta, então, definir estas variáveis.

No que diz respeito às características propriamente individuais (e não afetivas), a idade e a aptidão são assumidas como de natureza fixa, não-controláveis. Estas características assumem um papel importante na aprendizagem de língua estrangeira, principalmente quando pensamos na aptidão.

A aptidão é vista como uma variável significativamente diferenciadora do desempenho em LE. Está associada às capacidades superiores de identificação e memorização de sons, de compreensão de regras de sintaxe, de dedução de regras gramaticais e de memorização de novos vocábulos.

Vários foram os estudos em contexto artificial de aprendizagem de línguas que revelaram a influência da aptidão na qualidade da aprendizagem de adolescentes e adultos. Os mais conhecidos foram realizados por Carrol & Sapon (1959) com o *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* e por Pimsleur (1966) com o *Language Aptitude Battery (LAB)*. A definição de aptidão para Carrol (1981) seria: “The individual’s initial state of readiness and capacity for learning a foreign language and probable facility in doing so”³⁴.

As pesquisas atuais têm por preocupação ampliar, melhorar e esclarecer esta definição. O primeiro esclarecimento se refere ao papel da aptidão na *SLA*. Assumidamente a aptidão atua como variável diferenciadora no *ritmo* da aprendizagem (Skehan, 2002), o que não

³³ A sigla refere-se à aquisição de segunda língua, doravante utilizaremos somente a sigla.

³⁴ Carrol apud Harley & Hard, 2002, p.86. “Um estado inicial do indivíduo de ‘leitura’ e capacidade para aprendizagem de línguas com provável facilidade para tal”. Tradução minha.

implica que um indivíduo com menor aptidão seja incapaz de aprender uma LE ou que seja menos inteligente, e sim que tenha maior facilidade e habilidade.

Aliás, uma das maiores preocupações nas pesquisas sobre aptidão ocupa-se por tentar redefinir e ampliar o conceito de inteligência³⁵, por isso nos deteremos mais no conceito de aptidão/inteligência.

Segue-se um panorama atual destes estudos, teorias e definições de aptidão.

Peter Robinson (2002), demonstrando particular atenção a características que compõe a aptidão, elaborou uma hipótese (*The aptitude complex hypothesis – ACH*) em que as habilidades individuais aparecem inter-relacionadas. Segundo ele, as aptidões e as diferenças individuais na aprendizagem de língua estrangeira se explicam a partir de fatores cognitivos que aparecem em formas de “*clusters*”, ou seja, em conjunto. Ele também traz à tona uma idéia polêmica: ultrapassado o período crítico para aquisição de linguagem³⁶, a aprendizagem de línguas estaria intimamente relacionada às capacidades cognitivas do aprendiz, independentemente do dispositivo de aprendizagem de línguas³⁷, fazendo com que o aprendizado de línguas dependesse da memorização, da dedução de regras gramaticais, além de outros processos cognitivos.

Robinson utiliza em seus estudos muito das idéias de Snow (1994)³⁸ que estabelece uma estrutura hierárquica das habilidades relacionadas à aprendizagem de LE.

Snow (1994) distingue as habilidades em:

- Habilidades de primeira ordem: capacidade de uso da memória; raciocínio analógico;
- Habilidades de segunda ordem: inteligência fluida, rapidez de pensamento, inteligência cristalizada;
- Habilidades de terceira ordem: inteligência geral (sucessos em atividades acadêmicas).

³⁵ Ver Howard Gardner, 1983, 1999. Na ‘Teoria das Inteligências Múltiplas’ o autor destaca pelo menos oito tipos de inteligência: lingüística; lógico-matemática; espacial; musical; corpo-kinestésica; inter-pessoal; intrapessoal; naturalística. O autor ainda especula a respeito de uma possível inteligência existencial e espiritual.

³⁶ Segundo Noam Chomsky, a adolescência corresponderia ao período crítico para a aprendizagem de línguas. Na passagem da infância e a idade adulta as capacidades de aprendizagem de línguas se cristalizariam num modelo e lado do cérebro específicos, dificultando e diferenciando os modos de aprendizagem de línguas dos adultos.

³⁷ O DAL – dispositivo de aprendizagem de línguas é o nome dado a um suposto mecanismo inato, particular a espécie humana, para a aprendizagem de línguas. A existência deste mecanismo é a explicação para que todo ser humano seja capaz de adquirir uma língua. Esta teoria liga-se a Teoria da Gramática Universal (GU), também aceita pelos gerativistas e por Noam Chomsky.

³⁸ Snow apud Robinson, 2002, p. 116.

A questão da aptidão ainda é um assunto que desperta bastante interesse e polêmica no campo da aprendizagem de línguas. Em artigo que busca explicitar uma teoria relacionada à aptidão - *The Theory of successful intelligence* - Sternberg (2002) exemplifica um fato desta natureza quando narra a sua experiência pessoal com a aprendizagem de três diferentes línguas estrangeiras, latim, francês e espanhol, cujos resultados foram bastante diversos.

No latim, obteve sucesso, tinha facilidade e foi frequentemente elogiado por seus professores; já com francês deu-se o contrário, ia mal, tinha dificuldade e seus professores acreditavam que decididamente ele não tinha aptidão para línguas - tanto que o autor decidiu nunca mais estudar uma língua estrangeira. No entanto, por questões circunstanciais, foi forçado a estudar uma terceira língua estrangeira, desta vez, o espanhol (na Venezuela). E saiu-se muito bem.

Todas estas experiências o levaram a pensar a respeito do que seria esta tal aptidão para línguas e o que determinaria o sucesso ou insucesso na aprendizagem de LE:

“So I learned three different languages, with three very different language-learning experiences. My teachers of each language had very different ideas about what my language aptitude was. Did I actually have a different level of language aptitude for each language I studied? Possibly, but not probably. Rather, a very different mechanism much more likely was at work. I was being taught in different ways and responding differently to each of these ways. My aptitude was not internal to me, but in the interaction between my abilities and the way I was being taught”³⁹.

Sua conclusão é que seu o sucesso ou insucesso na aprendizagem destas três línguas fora determinado pela combinação entre diferentes tipos de habilidades que compõem a aptidão, além do contexto da aprendizagem.

No latim, exigia-se dele maior capacidade de análise, no francês, memorização, no espanhol, criatividade (era mais prático). Por isto os componentes da *Theory of Successful Intelligence* abarca três aspectos da inteligência:

- a inteligência analítica: envolve capacidades de análise, avaliação, julgamento, comparação e contraste;
- a inteligência criativa: exige modos novos e eficazes na resolução de diferentes problemas;

³⁹STERNBERG, 2002, p. 13. “Então eu aprendi três diferentes línguas, com três tipos bastante distintos de experiência. Meus professores de cada língua tiveram idéias muito diferentes a respeito do que seria minha aptidão. Realmente eu tive um nível de aptidão diferente para cada língua que estudei? Possível, mas não provável. Ao contrário, um mecanismo muito diferente estava em ação. Eu fui ‘testado’ de diversas maneiras e respondi diferentemente em cada uma delas. Minha aptidão não é interna a mim, mas interage com as minhas habilidades e a forma como fui estimulado”. Tradução minha.

- a inteligência prática: envolve a resolução de problemas práticos, em casa ou no trabalho – adaptar, modelar, selecionar o ambiente.

Por fim, a questão da aptidão articula-se à motivação quando pensamos que a facilidade/dificuldade, sucesso/insucesso, ou ritmo de aprendizagem podem influenciar os níveis de auto-estima, a vontade, o esforço e a persistência no estudo/aprendizagem de LE.

As crenças de professores a respeito da aptidão e outras características individuais consideradas inatas foram bastante criticadas por Rego (1998) que defende que a abordagem inatista

“(...) promove uma expectativa limitada do papel da educação, já que defende que o desempenho individual depende de suas capacidades inatas, o que acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação”⁴⁰.

Ou seja, nesta ótica, o ensino não influencia nem interfere no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, e somente se pode utilizar de seu desenvolvimento espontâneo. Segundo Rego (1998) “a visão do educador acerca da origem das características individuais interfere na atuação prática, ou, ao menos, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem”⁴¹.

Ainda que existam diversas críticas dos educadores sobre as pesquisas de aptidão, há uma grande contribuição destas para o campo da educação, pois na medida em que o conceito de aptidão se amplia, maior a gama de possibilidades e habilidades que podem ser trabalhadas nos cursos de línguas.

Já a idade era vista como um fator de grande influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira, porém pesquisas realizadas recentemente mostraram que a maior influência deste fator deu-se no nível fonológico, não comprometendo a aprendizagem de LE de modo tão significativo⁴².

A questão do período crítico e também da lateralização⁴³ do cérebro é ainda bastante polêmica, mas de alguma forma surge como hipótese que explica a facilidade das crianças na

⁴⁰ Rego, opus cit. p. 46.

⁴¹ Idem.

⁴² Ver Scovel, 1969, 1977; Oyama, 1976; Selinger, Krashen, e Ladefoged, 1975; Patkowski, 1980.

⁴³ Em 1967, Lennerberg levantou a hipótese de que funções de lados específicos do cérebro começariam a se desenvolver na infância e se cristalizariam na puberdade. Após este período a aprendizagem de novas línguas se deterioraria. Para a maioria das pessoas as funções da linguagem estariam localizadas no lado esquerdo do cérebro.

aprendizagem de LE e a dificuldade dos adultos, que muitas vezes não chegam à proficiência⁴⁴.

Embora o fator idade não tenha comprovado relevância no aspecto cognitivo, em outros aspectos chega a ser diferença fundamental. Tanto que Van Passel (1988) dedicou um livro exclusivamente ao ensino de línguas para adultos.

Talvez uma das maiores implicações da idade avançada na aprendizagem de línguas estrangeiras esteja ligada à constituição psicológica dos aprendizes, bem menos afeitos às mudanças de atitude, auto-estima e etc; e na influência das experiências prévias de aprendizagem (sobretudo escolar), nem sempre positivas.

Este longo período de escolarização também corrobora com a criação de crenças a respeito do próprio processo de aprendizagem. Um exemplo comum liga-se à necessidade dos adultos de ver as palavras escritas na lousa:

“A dificuldade que eu sentia no 2º ano estava relacionada à própria metodologia de ensino do professor. Não relacionada ao professor, e sim à metodologia. Por exemplo, você está estudando uma língua estrangeira, mas o professor nunca escrevia nada no quadro, e a gente tinha dificuldade, porque às vezes o som ficava perdido pra gente (levando em consideração que o russo tem vários sons que nós não temos) – então eu achava que havia necessidade de colocar aquele fonema na lousa pra que a gente pudesse entender o que estávamos escrevendo. Eu não entendia – e me desestimulava”. M., ex-aluna curso de russo

“O livro e a lousa são dois tabernáculos do ensino primário e secundário (...) e os adultos não conseguem conceber a vida escolar sem eles. O condicionamento é tão forte que os adultos, pelo menos no começo, encontram sérias dificuldades em estudar de forma puramente auditiva”⁴⁵.

Segundo Van Passel, o fator que mais diferencia um adulto dos outros estudantes de línguas é a questão da clareza dos objetivos, o que ele chama de ‘motivação direta’: “os adultos não agem exclusivamente sob o efeito de uma coação externa, mas vêm espontaneamente ao curso”. Outra questão é que “(...) os adultos se propõem a adquirir num mínimo de tempo o máximo de conhecimentos num âmbito bem determinado”⁴⁶.

Há ainda um capítulo destinado a numerar e discutir aquilo que ele chama de ‘o problema dos adultos’, que via de regra, relaciona-se a diversas crenças sobre aprendizagem. Para Van Passel as crenças dos adultos se referem ao que deve ser ensinado; como deve ser ensinado; como se deve estudar; em quanto tempo aprenderá a língua-alvo. Os adultos então:

- escrevem prematuramente, sentindo grande necessidade da lousa;

⁴⁴ A questão é controversa, pois existem adultos que desenvolvem proficiência em LE ao nível de um falante nativo.

⁴⁵ Van Passel, opus cit., p.29

⁴⁶ Idem, p. 27.

- fazem longas listas de vocabulários bilíngües e acreditam que deve ser feita a tradução para a aprendizagem da língua-objeto;
- na maioria das vezes trabalham e chegam cansados ao curso ou ainda, dispõem de pouco tempo para estudar;
- apresentam “no terreno psicológico dificuldades de todo o tipo”: medo de errar, de falar, falta de confiança no resultado final do curso.

Van Passel enfatiza a importância do professor para a desmistificação de todas estas crenças, e dá diretrizes a estes profissionais para melhorar a prática do ensino de LE:

- definir claramente quais as metas de aprendizagem - “a ausência de clareza quanto ao objetivo final do curso constitui uma séria desvantagem para o aluno”⁴⁷.
- explica que os adultos não aprendem línguas como as crianças, de forma imitativa e/ou intuitiva.

“O adulto só capta o fenómeno língua, como aliás qualquer fenómeno de ordem intelectual, de maneira racional e lógica (...) O adulto deseja *saber* o que faz, deseja que lhe diga *por que* deve agir desta ou daquela maneira, assim como pretende conhecer as *razões* pelas quais um fenómeno se apresenta desta ou daquela forma”⁴⁸.

Já as definições de atitude são muitas, das quais podemos destacar certos traços comuns e essenciais: “uma organização de crenças; com uma carga afetiva favorável ou desfavorável; com uma intencionalidade ou pré-disposição para a ação; em direção a uma meta ou objeto social”⁴⁹.

As atitudes, segundo as idéias da Psicologia Social, formam-se no indivíduo até a puberdade, quando praticamente se cristalizam. A partir daí há pequena probabilidade de variação ou influência de meios externos.

Com a utilização da técnica *Matched Guise* (1967), desenvolvida por estudiosos da Universidade de McGill, foi possível detectar as atitudes de indivíduos diante de falantes de outras línguas.

A técnica consiste em acessar atitudes inconscientes de ouvintes, partindo do princípio de que ao ouvir uma voz ou língua estes ouvintes formulam, de imediato, categorizações sociais e inferências que podem ser desde se uma pessoa é chata ou legal, até se é competente ou incompetente, incluindo características ligadas à confiabilidade, generosidade, grau de cultura e instrução, e status social.

⁴⁷ Idem, p. 34.

⁴⁸ Idem, p. 36-7.

⁴⁹ Figueiredo, 1998. opus cit. p. 115.

Atrelados ao conceito de atitudes aparecem as crenças e estereótipos, que fazem parte das configurações sociais e afetivas. As crenças originam-se na cultura, e refletem um universo mental compartilhado por uma comunidade; são compostas por pressupostos e representações do mundo, de acordo com a experiência de vida de cada um⁵⁰.

Os estereótipos são uma forma complexa de categorização e surgem da percepção social e dos processos de socialização. Neste sentido, são aprendidos e encontrados em quase todas as situações interculturais. Reflete a necessidade psicológica humana de categorizar e classificar. Mas se por um lado servem para definir um membro típico da cultura, não servem para descrever uma pessoa em particular.

Embora existam estereótipos neutros ou positivos, “os mais comuns são aqueles que apresentam avaliações negativas, simplificam a realidade, generalizam e orientam as expectativas sobre o que se pode esperar de um membro de uma determinada categoria”⁵¹.

A importância do conceito de atitude, aliado a crenças e estereótipos na motivação para aprendizagem de línguas, deve-se à intrincada ligação/ relação entre línguas, povos e culturas. Com efeito, nos diferentes tipos e níveis de motivação, há diferentes tipos de inferências e pré-disposições sociais para com o grupo, a cultura e os falantes.

O estilo cognitivo é freqüentemente definido como um conjunto de características cognitivas, afetivas e fisiológicas que estão geralmente associadas a estratégias e modos preferenciais de compreender, interagir e responder ao ambiente de aprendizagem. Conseqüentemente, existirão alunos que preferem aprender através de atividades que enfatizam a audição, ou a visão; alunos que se sentirão mais à vontade do que outros em aulas mais ou menos estruturadas; alunos que preferirão trabalhar individualmente e outros que preferirão atividades de grupo⁵².

Os estilos cognitivos e as estratégias dos alunos para a aprendizagem não devem ser ignorados pelos professores, que costumam levar às salas de aula atividades que enfatizem, preponderantemente, o seu próprio estilo cognitivo e as suas próprias estratégias de aprendizagem. Assim, o conhecimento do professor acerca das características de seus alunos possibilita uma maior diversificação de tarefas e atividades que contemplem os estilos cognitivos dos alunos e obtenham sucesso nos processos de ensino/ aprendizagem.

A ocorrência de experiências prévias de aprendizagem de línguas e um bom domínio da L1 – língua materna, assim como determinadas características de personalidade (nível alto

⁵⁰ Berwig, opus cit.

⁵¹ Idem.

⁵² Oxford, opus cit.

de auto-estima, maior extroversão, empatia,) são também fatores que parecem estar associados a níveis superiores de desempenho na LE.

A motivação tem sido definida como um construto multifacetado, incluindo várias dimensões. Segundo MacIntyre (2002) as questões sobre motivação envolvem três preocupações principais:

- 1- Por que um comportamento é dirigido a um objetivo específico?
- 2- O que determina a intensidade ou esforço investido em alcançar um objetivo?
- 3- Por que diferentes pessoas numa mesma situação se diferenciam em direções e forças a partir de um comportamento motivado?

Bandura (1991) define motivação como:

“Motivation is a general construct linked to a system of regulatory mechanisms that are commonly ascribed both directive and activating functions. At the generic level it encompasses the diverse classes of events that move one to action. Level of motivation is typically indexed in terms of choice of courses of action and intensity and persistence of effort. Attempts to explain the motivational sources of behavior therefore primarily aim at clarifying the determinants and intervening mechanisms that govern the selection, activation, and sustained direction of behavior toward certain goals”⁵³.

De acordo com Skehan (1989), o conceito de motivação tem sido definido no âmbito de várias hipóteses inter-relacionadas, que possui diferentes fontes, abaixo descritas:

- hipótese intrínseca - a motivação ou o estímulo para aprender seria inerente à própria aprendizagem, que seria atrativa por si só;
- hipótese resultativa – motivação estaria intimamente relacionada à qualidade das experiências de aprendizagem, ao sucesso/ insucesso. Aqueles que vão bem ficam motivados a persistir e se esforçar mais, os que vão mal, ficam desencorajados, e como resultado, menos persistentes;
- hipótese da causa interna – a motivação seria uma consequência, ao invés da causa do sucesso. O indivíduo pode trazer para a situação de aprendizagem uma certa quantidade de motivação como um ‘given’ levando à interessante questão de por que um indivíduo é motivado a um determinado grau. A causa

⁵³ Bandura apud Dörnyei, 1998, p. 67. “Motivação é um construto geral ligado ao sistema de regulação de mecanismos comumente atribuído em funções diretivas e ativas. No nível geral ela [a motivação] sincroniza a diversa classe de eventos que move algo/ alguém a ação. O nível de motivação é tipicamente subdividido em termo de escolha de cursos de ação e intensidade de persistência e esforço. Tentar explicar a motivação das fontes de comportamento objetiva esclarecer os determinantes e mecanismos de intervenção que governam a seleção, ativação e direção sustentada do comportamento frente a certos objetivos”. Tradução minha.

interna é aquela em que se tem o sucesso motivando o indivíduo a ter mais sucesso, ou seja, são os alunos que têm auto-motivação;

- hipótese da recompensa e da punição – a motivação pode advir de fatores externos, tendo como incentivo recompensas que influenciam a performance.

Há ainda, a idéia de que existe um tipo de motivação específica para o caso da aprendizagem de línguas, e nos deteremos nela mais adiante quando trataremos dos modelos e teorias que relacionam construtos afetivos e motivacionais na aprendizagem de LE.

Já a ansiedade poderia ser “um sentimento subjetivo de tensão, apreensão e preocupação associada à ativação do sistema nervoso”⁵⁴. Vista de uma maneira negativa, pode desencadear processos de “apreensão na comunicação”, “ansiedade de testes” (ou contextual), além do “medo da avaliação negativa”. Vista de maneira positiva, pode vir a ser facilitadora dos processos de aprendizagem, atuando como energia motivadora - neste caso, está associada à autoconfiança e proficiência do aprendiz.

Recentemente no Brasil, alguns estudos foram realizados tendo como foco as atitudes, a motivação e os sentimentos ligados a uma cultura ou língua estrangeira. Callegari (2004) realiza um estudo sobre a motivação de alunos de ensino médio para a aprendizagem de espanhol LE, interessando-se especialmente pelos motivos apontados por estes estudantes para estudar espanhol. Na área de língua inglesa, Weigel (2004) faz um levantamento dos sentimentos vivenciados em sala de aula durante a aprendizagem de inglês. O objeto de pesquisa são os diários escritos por alunos logo após a aula de inglês.

⁵⁴ Skehan, 1989.

2.2. Afetividade, Motivação & SLA: teorias e modelos

Segundo Dörnyei (2001) as pesquisas que relacionam a motivação e a aprendizagem de línguas estrangeiras revelam sete dimensões da motivação⁵⁵:

1. Dimensão Afetiva/ Integrativa: inclui variáveis como motivação integrativa, afeto, atitudes, motivação intrínseca, atitudes referentes à aprendizagem, gosto e interesse pela aprendizagem.
2. Dimensão Instrumental/ Pragmática: refere-se a fatores extrínsecos, de ordem utilitária.
3. Dimensão Macro-contextual: refere-se a fatores sociais e sócio-culturais relacionados ao inter-grupo, multiculturais, etnoligüísticos.
4. Dimensão relativa ao Auto-conceito: refere-se a variáveis específicas do aprendiz, como autoconfiança, ansiedade e necessidade de aquisição.
5. Dimensão dos Objetivos: envolve várias características dos objetivos que impelem a aprendizagem.
6. Dimensão do Contexto Educacional: refere-se ao ambiente imediato da aprendizagem, do curso, do professor, etc.
7. Outros fatores significativos inter-relacionados: influência dos pais, da família, dos amigos e etc.

Neste capítulo nos deteremos em três modelos largamente divulgados e discutidos na literatura das teorias motivacionais ligadas à aprendizagem de línguas, cujo objeto de preocupação pode incidir em uma ou mais dimensões citadas anteriormente.

São eles: o Modelo Sócio-Educacional, a Hipótese do Filtro Afetivo e o Modelo de Processamento da Motivação.

⁵⁵ Ver Dörnyei, opus cit. 1998. p. 65. Tradução minha realizada especialmente para este trabalho.

2.2.1. O modelo sócio-educacional

Se na Psicologia Educacional a dimensão afetiva passou a fazer parte das preocupações dos profissionais da educação, sobretudo a partir das pesquisas realizadas pelos teóricos psicogenéticos (Piaget, Vygotsky e Wallon); no campo da Pedagogia de Línguas a relevância dos aspectos afetivos e motivacionais passou a ser considerada a partir da década de 60, com os estudos dos pesquisadores canadenses Gardner & Lambert. Uma questão bastante interessante impulsionou estas pesquisas: “Por que algumas pessoas aprendem uma língua estrangeira com tanta facilidade e outras não?”⁵⁶.

Fortemente intrigado pelo contexto de falso bilingüismo presente em seu país, Gardner passa a realizar pesquisas diretamente relacionadas às idéias da Psicologia Social.

O autor parte do princípio de que a qualidade da aprendizagem de uma língua estrangeira depende das relações que o aprendiz estabelece com a língua e cultura alvo, ou seja, depende das atitudes dos aprendizes para com a cultura e povos representados pela língua estrangeira em questão. A motivação também fez parte do seu modelo de aprendizagem de línguas, o Modelo Sócio-Educacional.

O que seria então esta motivação? De que era composta? Como foi aferida?

Segundo Gardner (1985) a motivação para aprendizagem de línguas dependeria de alguns fatores que devem ser vistos inter-relacionados:

- a) desejo de aprender tal língua;
- b) esforço;
- c) gosto pelo aprendizado.

Dependendo da orientação do aprendiz são gerados dois tipos distintos de motivação:

- a motivação integrativa, relacionada a um interesse genuíno de integração à cultura da língua alvo – composta necessariamente por orientação integrativa, atitudes positivas e esforço;
- a motivação instrumental, relacionada a um interesse prático (como por exemplo, ascensão profissional);

A primeira versão do Modelo Sócio-Educacional pode ser observada na figura abaixo:

⁵⁶ Gardner & Lambert, 1982. p. 12.

Figura 01 - Modelo Sócio-Educacional

Na expansão do conceito de motivação, Gardner & McIntyre (1992) enfatizam que para se dizer que um estudante está motivado é necessária a presença de quatro elementos:

Objetivo + desejo de atingir o objetivo + atitudes positivas + esforço.

O ultimo componente, esforço, é fundamental para o equilíbrio desta proposição, pois de que adiantaria ter objetivos, desejo em atingi-los, atitudes positivas sem o esforço para o estudo/ aprendizagem de línguas?

A versão atualizada do modelo é composta de quatro partes, a saber: (1) o ambiente sócio-cultural, que influencia (2) as diferenças individuais, tanto no a) aspecto cognitivo, quanto no b) aspecto afetivo. São considerados componentes do Fator Cognitivo: a inteligência, a aptidão, as estratégias de aprendizagem e outras características relacionadas. Já o Fator Afetivo compõe-se das seguintes variáveis: atitudes, motivação, ansiedade de línguas e autoconfiança.

As (2) diferenças individuais influenciam o (3) contexto de aquisição de linguagem, que pode ser a) formal, como a sala de aula; e b) informal, quando ocorre aquisição incidental, como por exemplo, no país da língua-objeto, ou no contato com amigos falantes da língua-objeto.

Destas situações originam-se (4) produtos que podem ser a) lingüísticos ou b) não-lingüísticos. Os produtos lingüísticos referem-se às habilidades, conhecimentos, e competências na língua-objeto. Os produtos não-lingüísticos referem-se a outras conseqüências relacionadas ao processo de aquisição/aprendizagem, como ansiedade de línguas, atitudes variadas, motivação e disposição para usar a linguagem.

Tabela 02 - descobertas relacionadas ao papel da motivação na aquisição de LE

Autores	Estudos desenvolvidos
Clément, Smythe & Gardner (1978)	Diferenças entre motivação integrativa ajudam a explicar quem desistirá e quem continuará seus estudos da LE futuramente.
Gardner & Smythe (1981)	Integratividade, atitudes em relação à situação de aprendizagem e motivação são construtos separados, mas correlacionáveis. Neste caso a motivação tem efeito direto na aquisição da LE.
Desrochers & Gardner (1981)	Diferenças na motivação predizem quais crianças irão participar de excursões de intercâmbio cultural.
Glikzman, Gardner & Smythe (1982)	A qualidade das atividades produzidas em sala de aula depende da presença de motivação integrativa.
Tremblay, Goldberg & Gardner (1985)	Diferentes níveis e características da motivação para aprendizagem de línguas influenciam o estado de motivação, o qual influencia a velocidade da aprendizagem de vocabulário.
Gardner & Lysynchuk (1990)	Motivação promove a retenção de habilidades em segunda língua após o fim dos estudos, em grande parte porque indivíduos motivados tenderão a usar a língua durante o período subsequente.
Gardner & MacIntyre (1991)	Tanto a motivação integrativa quanto a motivação instrumental influenciam a velocidade e proporção de aquisição de vocabulário em LE.

Em suma, a maioria destes estudos apontou para o fato de que um destes dois tipos de motivação seria mais eficiente, a motivação integrativa - que expandiria as possibilidades de aprendizagem ao nível do falante nativo; enquanto que a motivação instrumental limitaria os esforços e a própria aprendizagem a um determinado nível - muitas vezes bastante restrito. A despeito disso, em países em que os estudantes tinham pouco ou nenhum contato com falantes da língua-alvo a ‘motivação instrumental’ se mostrou mais relevante⁵⁷.

O caso da Hungria exemplifica bem a questão da importância da *orientação integrativa* ou da *dimensão macro-contextual* da motivação. De 1949 a 1989 a Hungria esteve sob a esfera de influência da URSS. Neste período ensinou-se compulsoriamente a língua russa nas escolas e universidades. Assim, cada aluno estudou russo por, no mínimo, 10 anos.

⁵⁷ Ver estudos realizados nas Filipinas. Krashen, Language Two.

Entre 1979-82, não mais que 2.9% da população adulta na Hungria falava russo, número este que diminuiu a partir de 1994⁵⁸.

Segundo Dörnyei & Csizér (2002) estes resultados ilustram perfeitamente o que Gardner (2000) chama de aprendizagem de línguas sem atitudes positivas suficientes para sustentar o processo de aprendizagem de LE, uma vez que os húngaros se mostravam bastante relutantes a aprender russo - língua essa que lhes representava opressão.

Com a evolução das pesquisas na área de motivação e afetividade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras muitos outros fatores foram agregados para se compreender o complexo conceito de motivação.

A maioria das críticas ao modelo sócio-educacional⁵⁹ defende que o modelo é limitado e que portanto há muitos outros componentes e variáveis da motivação. Além disso, os estudos estavam muito focados nas idéias da Psicologia Social, havendo uma necessidade de mudança no paradigma da ‘agenda’ de pesquisas que relacionassem motivação e SLA.

MacIntyre (2002) apresenta as variáveis motivacionais consideradas por Oxford & Shearing (1994), Dörnyei (1994), e Crookes & Schmidt (1991) na ampliação das pesquisas em SLA :

⁵⁸ Terestényi apud Dörnyei e Csizér, 2001.

⁵⁹ Ver Crookes & Schmidt (1991), Oxford & Shearing (1994), Dörnyei (1994).

Tabela 03 – Variáveis Motivacionais consideradas por Dörnyei, Oxford e Schmidt.

Variáveis que compõem a motivação/ pesquisas motivação e SLA	Dörnyei	Oxford & Shearing	Crookes & Schmidt
Interesse	X	baseado em experiências prévias	X
Relevância	X	X	X
Produção	satisfação – notas e recompensas	Reforço	recompensa ou punição
Necessidade de aquisição	X	X	-
Tratamento pessoal	-	X	-
Expectativa	X	X	sucesso ou fracasso
Experiência	-	X	-
Valor das expectativas	-	X	-
Determinação de objetivos	X	X	-
Auto-eficácia	X	X	-
Autoconfiança	X	-	-
Direção	-	-	X
Persistência	-	-	X
Motivação continuada	-	-	X
Motivação em sala de aula	X	-	-
Curiosidade intelectual	X	-	-
<i>Feedback</i> (retorno) do professor	X	-	-
Ansiedade	X	-	-
Competência percebida	X	-	-
Nível de atividade	-	-	X
Necessidade de segurança	-	X	-
Equidade	-	X	-
Necessidade de crescimento	-	X	-
Idade da aquisição	-	X	-
Medo de errar	-	X	-
Medo de sucesso	-	X	-
Estímulo do ambiente	-	X	-
Performance relativa X absoluta	-	X	-

Nota: (X) incluído, (-) excluído.

O próximo modelo a ser discutido é composto por uma hipótese bastante interessante associada ao domínio afetivo na situação de aquisição de língua estrangeira, denominada Hipótese do Filtro Afetivo apresentada por Krashen (1986).

2.2.2. A hipótese do filtro afetivo

Stephen Krashen foi um dos primeiros estudiosos a incorporar variáveis afetivas ao estudo da aquisição de língua estrangeira. Ele formulou cinco hipóteses para explicar o processo de aquisição e aprendizagem de L2, sendo que a hipótese do filtro afetivo seria a quinta hipótese. A importância desta hipótese deriva do fato de que o filtro afetivo poderia bloquear ou invalidar todo o mecanismo descrito anteriormente por Krashen na aquisição de língua estrangeira.

Descreveremos sucintamente as primeiras quatro hipóteses formuladas por Stephen Krashen, para nos deter mais demoradamente na quinta, que seria a do filtro afetivo. A primeira hipótese da teoria de Krashen trata de fazer uma distinção entre aprendizagem e aquisição:

“Aquisição é um processo que ocorre no nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua.

Aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Em outras palavras, uma significa saber ‘usar’ a língua, a outra saber ‘sobre’ a língua”⁶⁰

A maior contribuição desta hipótese reside no fato dela “pôr em xeque” os antigos métodos de língua estrangeira, baseados quase que completamente no ensino da gramática. Assim esta hipótese nos leva a pensar que “saber sobre a língua não faculta seu uso, a não ser que a aprendizagem se processe na segunda língua”⁶¹. Além disso, esta teoria pressupõe que adultos também adquirem uma segunda língua com uma quase perfeição de nativos da língua, e isto sem nenhum conhecimento das regras da mesma.

A segunda hipótese, a hipótese da Ordem Natural, afirma que adquirimos as regras da segunda língua (sintaxe) na mesma ordem da língua materna, que não é determinada pela sua simplicidade. Assim a contribuição desta teoria dá-se pelo fato desta ordem não corresponder à ordem em que as regras gramaticais são ensinadas em aulas de língua.

⁶⁰ Carioni, opus cit., 2000.

⁶¹ Idem.

A terceira hipótese, a hipótese do *Input*, diz que para que se passe de um estágio de língua para outro é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo. De acordo com essa hipótese, a melhor ou talvez mesmo a única maneira de ensinar uma língua a alguém é fornecendo suficiente *input* compreensível.

A quarta hipótese, a hipótese do Monitor baseia-se na aprendizagem, e não na aquisição. Aqui o conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que ele achar necessário. No entanto, para que este fiscal funcione são necessárias duas condições: a) foco na forma; b) conhecimento das regras. Além disso, o falante só se corrige se tiver consciência de seu erro e se quiser ou for solicitado a corrigir-se.

Finalmente trataremos da quinta hipótese, a hipótese do Filtro Afetivo. Esta hipótese atribui um papel importante a fatores externos ao dispositivo de aquisição no processo de aquisição de L2. A motivação, a ansiedade e a autoconfiança, por exemplo, podem facilitar ou impedir o recebimento de *input*.

“The filter is that part of internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call “affect”: the learner’s motives, needs, attitudes, and emotional states. The filter appears to be a first main hurdle that incoming language data must encounter before it is processed further. It determines (1) which target language models the learner will select; (2) which parts of the language will be attended to first; (3) when language acquisition efforts should cease; and (4) how fast a learner can acquire the language”⁶².

Figura 02 – O Filtro Afetivo

⁶² Dulay & Krashen, opus cit., 1982. “O filtro é aquela parte do sistema de processamento interno subconsciente que os psicólogos chamam de ‘afeto’: os motivos dos aprendizes, necessidades, atitudes, e estados emocionais. O filtro aparece como um primeiro ‘obstáculo’ para os dados que serão processados depois. Ele determina (1) qual parte do modelo de linguagem que o aprendiz irá selecionar; (2) quais partes da linguagem aprenderá primeiro; (3) quando o esforço para aquisição deve ser cessado; (4) quão longe (profundamente) um aprendiz pode adquirir uma linguagem”. Tradução minha.

Segundo Krashen, a explicação para as diferenças individuais de aprendizagem, sobretudo entre crianças e adultos, pode ter origem na Hipótese do Filtro Afetivo. Se houver um baixo filtro afetivo, a aquisição se realizará, caso contrário, o filtro afetivo poderá levar ao bloqueio da aquisição, ou à fossilização.

Krashen acredita que, para que o filtro afetivo seja mantido baixo, os aprendizes não devem ser colocados na defensiva e, portanto, professores podem fazer a diferença na motivação, nos níveis de ansiedade, e na autoconfiança dos alunos. Assim os alunos não devem se preocupar com a possibilidade de insucesso na aquisição da língua, devendo se considerar membros potenciais do grupo que fala a língua-alvo.

2.2.3. O modelo de processamento da motivação⁶³

Trataremos agora dos estudos sobre motivação realizados por Dörnyei, que embora tenha feito algumas críticas ao modelo sócio-educacional, comunga de muitas das idéias de Gardner.

Suas pesquisas se iniciam com estudos sobre atitudes e motivação do povo húngaro com relação à aprendizagem de diversas línguas, inclusive russo. A partir de dados comparativos das pesquisas realizadas em 1993 e 1999 observou-se que a importância da língua inglesa na Hungria cresceu a níveis exorbitantes, havendo uma distinção clara de valorização da cultura americana em detrimento da inglesa.

A conclusão é de que o fenômeno ‘globalização’ parece ter de fato fincado suas raízes na Hungria, já que todas as outras línguas estrangeiras perderam seu lugar para o inglês L2. Destaca-se o *status* adquirido pelo inglês como língua e cultura universal. Sendo assim, os dados apontam para a idéia de que uma vez que se fala a *língua universal* não há necessidade de se conhecer nenhuma outra língua.

Sem deixar de lado a importância de suas pesquisas realizadas na Hungria, podemos dizer que sua maior contribuição como pesquisador dá-se, particularmente, naquilo que chamou de nível da situação de aprendizagem (*learning situation level*) que pode ser dividido em:

- a) curso específico;
- b) professor específico;
- c) componentes motivacionais do grupo específico.

Enfatizando a situação artificial de aprendizagem de língua, os estudos de Dörnyei *et alli* contribuem para que haja uma maior preocupação com os fatores motivacionais presentes ou ausentes em sala de aula – estes relacionados ao grupo, ao curso e ao professor de LE. Deste modo, as atitudes e outras características afetivas produzidas pelos alunos durante a aprendizagem de línguas em contexto de sala de aula (dimensão relacionada ao contexto educacional) ganharam destaque nas pesquisas.

Esta mudança de enfoque nas pesquisas sobre motivação em *SLA* tem adquirido notoriedade, primeiramente porque os componentes do ‘nível da situação de aprendizagem’

⁶³ Original em inglês: *The Process Model of Motivation*.

são largamente apontados pelos alunos como de grande influência em sua motivação, e em segundo lugar, e particularmente importante, porque uma vez que as atitudes dos alunos se mostrarem negativas diante do ‘nível da situação de aprendizagem’, seus componentes são facilmente modificáveis.

Como consequência disto surgiu a preocupação com a dimensão temporal da motivação – já que ela, a motivação, não seria algo imutável e sim, algo que dependeria de fatores de grande variabilidade. Além disso, estratégias de intervenção, visando motivar o aluno, passaram a ser elaboradas e incluídas nos modelos.

O Modelo de Processamento da Motivação tenta dar conta desta dimensão e tem por objetivo elaborar estratégias de intervenção, cujo objetivo seria “motivar” os aprendizes de L2.

Dörnyei e Ottó propõem três argumentos que justifiquem a elaboração deste novo modelo, a saber:

- a) os modelos existentes não contêm um escopo suficiente e compreensível dos fatores relevantes que possam influenciar a motivação e o comportamento dos aprendizes em situação de aprendizagem em sala de aula;
- b) tais modelos geralmente têm seu foco em “como” e “por que” as pessoas escolhem certos modos de agir, enquanto ignoram ou relegam a segundo plano a importância das fontes motivacionais ligadas à execução de objetivos e ao direcionamento do comportamento⁶⁴;
- c) Estes modelos não fazem justiça ao fato de que a motivação não é algo estático, mas dinâmico e varia com o tempo.

A descrição e o diagrama do modelo aparecem a seguir:

⁶⁴ Original em inglês “*motivational sources of executing goal directed behaviour*”.

Figura 03 – Modelo de Processamento da Motivação

Podemos observar que o modelo subdivide-se em duas partes principais, de um lado aparecem as Influências Motivacionais, de outro, a Sequência de Ação.

As influências motivacionais antecedem todas as ações, e são compostas por diversas variáveis descritas nos quadros abaixo:

A. Influências motivacionais no estabelecimento de objetivos

- Valores subjetivos e normas;
- Ação relacionada ao objetivo e ao incentivo/ produtos/ consequências (instrumentalidade);
- Percepção de potencial para alcançar o objetivo;
- Estímulo ambiental; possibilidades de ação; expectativas familiares;
- Língua/ atitudes relacionadas à aprendizagem de línguas (integratividade);

B. Influências motivacionais na formação da intenção

Expectativa de sucesso/ potencial de imitação percebido; Auto-eficácia, autoconfiança; Percepção da dificuldade de alcançar o objetivo; Quantidade de apoio esperado; Ansiedade em L2; Competência percebida em L2; Contato com L2; Atribuições causais.
Relevância (pessoal e definida); cálculo de custo/benefício.
Necessidade de aquisição e medo de errar.
Grau de autodeterminação (tipo de regulação).
Propriedades do objetivo; Objetivo específico; Proximidade do objetivo; Harmonia ou conflito com os objetivos; Nível aspirado em L2.
Disponibilidade de oportunidades de tarefa / opções.
Crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de L2; conhecimento de estratégias de aprendizagem, urgência em dominar um conhecimento específico; demandas externas; oportunidade.

C. Influências motivacionais na iniciação da implementação da intenção

- Ação X orientação estabelecida
- Controle comportamental percebido
- Desvios e obstáculos; competição entre quantidade e força das tendências de ação
- Consequências percebidas da não ação

D. Influências motivacionais no plano de ação (de execução)

Sensibilidade eletiva aos aspectos do meio.
Qualidade do modelo interno de referência <ul style="list-style-type: none"> ▪ esquema de ação ▪ padrão de performance
Qualidade da experiência de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ novidade ▪ se é agradável ▪ objetivo/ significado da necessidade ▪ potencial de imitação ▪ auto-imagem e imagem social
Relacionamento entre ação e produção (contingente percebido)

E. Influências motivacionais na avaliação

Fatores atribuídos: estilo, conhecimento prévio dos eventos planejados
Crenças a respeito de si: autoconfiança, competência, auto-valorização, história prévia da performance.
Avaliação/ pontos atribuídos/ retorno
Ação X orientação estabelecida

A outra parte do modelo, a seqüência de ação divide-se em basicamente em três fases:

- fase pré-acional: é a fase que precede a ação, correspondente aos momentos da escolha motivacional, (variáveis que influenciam esta fase descritas nos quadros A, B, C);
- fase acional: é a fase de execução da motivação (variáveis que influenciam esta fase descrita no quadro D);
- e fase pós-acional: nesta fase são feitas avaliações acerca da ação finalizada, concluída (variáveis que influenciam esta fase descrita no quadro E).

Por fim, Dörnyei & Csizér (1998) propõem estratégias para motivar o estudante de línguas, das quais citaremos apenas algumas. O professor de LE deve:

1. Definir um modelo pessoal de comportamento a ser seguido.

2. Criar um clima amigável, uma atmosfera descontraída na sala de aula.
 3. Apresentar as tarefas e seus objetivos apropriadamente.
 4. Desenvolver uma boa relação com os alunos.
 5. Aumentar a autoconfiança lingüística dos alunos.
 6. Tornar interessantes as aulas de língua.
 7. Promover a autonomia do aluno.
 8. Personalizar o processo de aprendizagem.
 9. Melhorar a orientação dos objetivos dos alunos.
 10. Familiarizar os alunos com a cultura da língua-alvo.
- +1. Criar um grupo de aprendizagem coeso.

Finalmente, faremos uma rápida menção ao modelo criado por Ushioda (1998), cujas pesquisas também pressupõem o dinamismo temporal do fator motivação. Segundo a autora a qualidade das experiências de aprendizagem é a grande responsável pela variação temporal da motivação. Ou seja, o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de LE possibilita a mudança de objetivos, a aplicação de esforços, e interfere na perseverança nos estudos.

O modelo pode ser observado a seguir:

Figura 04 - Modelo de Ushioda.

No próximo capítulo (3), faremos a apresentação das metodologias utilizadas nesta pesquisa. Notaremos que as escolhas metodológicas foram em muito influenciadas pelos modelos e teorias descritos anteriormente, inclusive por Ushioda, que defende a utilização de dados qualitativos nas pesquisas em *SLA*.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho fizemos inicialmente uma pesquisa histórica sobre o ensino de russo na Universidade de São Paulo. Posteriormente, visando entender como se apresentavam a motivação dos estudantes de russo em nível de graduação recorremos a diversas fontes teóricas e metodológicas que trabalharam de modo complementar e concomitante. Destarte, aplicamos um questionário de caráter quantitativo, baseada no método *AMTB* de Gardner (1985) e outro qualitativo, baseado em Ushioda (2002). A seguir, detalharemos cada um dos métodos utilizados.

3.1. Pesquisa histórica sobre o ensino de russo na Universidade de São Paulo

Não existem pesquisas sobre ensino de russo no Brasil, e é bastante escasso o número de estudos sobre o ensino/ aprendizagem de línguas no nível universitário. Por isto, em se tratando de uma pesquisa de caráter bastante particular, houve a preocupação em contextualizá-la, sendo necessário situar historicamente o ensino de russo na Universidade de São Paulo.

Para esta etapa introdutória realizaram-se pesquisas de caráter documental. Como o material era bastante escasso e insuficiente, recorreu-se a entrevistas com professores e ex-alunos do curso.

As entrevistas foram realizadas com os professores doutores do curso de russo Boris Schnaidermann⁶⁵, Noé Silva e Homero de Freitas Andrade a partir do mês de fevereiro de 2007. Os tópicos abordados foram a história do curso, seus objetivos, materiais didáticos utilizados, as perspectivas profissionais dos alunos formados em russo, entre outras questões particulares ao curso.

Entre os documentos pesquisados constaram programas e grades curriculares do curso de russo, o Projeto Pedagógico do curso de Letras da USP, artigos e entrevistas sobre o curso de russo.

As entrevistas com ex-alunos (5) versaram sobre a origem do interesse pelo estudo de russo, os objetivos, como eram as aulas, se gostavam das mesmas, dos professores, dos materiais. Perguntamos também sobre as impressões sobre a Rússia, seu povo e sua cultura. Todos estes dados foram compilados para elaboração do capítulo que trata da

⁶⁵ O professor Boris Schnaidermann é o fundador do curso de russo, e atualmente está aposentado.

contextualização do ensino/ aprendizagem de russo, e mais tarde, compuseram parte do questionário quantitativo.

3.2. Pesquisa qualitativo-quantitativa – método *AMTB*

A metodologia tradicionalmente utilizada nas pesquisas sobre motivação tem características predominantemente quantitativas, embora se possa dizer que elas partilhem de um caráter misto: são questões quantitativo-qualitativas. O *AMTB* (*Attitudes /Motivation Test Battery* – GARDNER, 1985) é um destes exemplos.

Nesta bateria de testes as questões são fechadas, e as respostas organizadas em escala de *Likert*, cujos índices variam de 1 a 5. O fator 1 indicaria ‘concordo fortemente’; 2 ‘concordo parcialmente’; 3 ‘neutro’; 4 ‘discordo em parte’; e 5 ‘discordo completamente’.

Os dados obtidos recebem o tratamento da ‘análise fatorial’.

Estas pesquisas calcadas eminentemente na Psicologia Social requerem um número muito grande de informantes para se obter dados relevantes. No atual estudo, em função do reduzido número de alunos do curso de russo, sensivelmente reduzido nos últimos anos devido à alta taxa de evasão, os dados obtidos não receberam o tratamento da análise fatorial.

Levando-se em consideração a importância das pesquisas sobre motivação no ensino/aprendizagem de LE efetuadas por Gardner com a utilização desta metodologia (*AMTB*), e partindo-se do fato de que nenhum outro modelo de pesquisa na área de motivação englobasse fatores que iam desde a inclusão de fatores sociais, afetivos, individuais e até educacionais, fez-se a opção pela *adaptação* desta metodologia.

Tradicionalmente, esta bateria de testes compõe-se de alguns atributos medidos por um número semelhante de questões. Farei uma breve retomada destes atributos (já discutidos no ‘Modelo Sócio-Educacional’), agregando as questões utilizadas no questionário formulado para esta pesquisa.

Vale ressaltar que este trabalho não tem por objetivo analisar os níveis de aquisição e proficiência em LE, nem mesmo utilizar uma terminologia classificatória de tipos de motivação, como integrativa ou instrumental, e sim observar o modo como esta afetividade e motivação se configuram nos estudantes de russo da USP.

Seguem-se abaixo as questões levantadas, agrupadas pelos fatores integratividade, atitudes frente à situação de aprendizagem, motivação, ansiedades de línguas, orientação instrumental, formas de ingresso no curso de russo, crenças sobre a aprendizagem de línguas e

aptidão / preferências por áreas específicas. O questionário completo é apresentado no APÊNDICE 01.

A. Integratividade - revela um interesse aberto em conhecer e integrar-se a grupos de outras línguas e culturas, com tendência à identificação com o outro grupo:

- Atitudes frente aos russos
EX: Questão 3. *Tenho simpatia pelo povo russo.*
- Orientação integrativa
EX: Questão 24. *Tenho profundo respeito e admiração pela cultura russa.*
- Interesse em línguas estrangeiras
EX: Questão 2. *Gostaria de poder falar com perfeição muitas línguas estrangeiras.*

Outras questões relacionadas ao fator *Integratividade*:

11. *Não gosto de estudar línguas estrangeiras**⁶⁶.
 17. *Odeio russo**.
 27. *Falar a língua russa me permitirá fazer contato e ter amizade com as mais variadas pessoas.*
 40. *Gostaria de ter amigos que falam o russo como primeira língua.*
 45. *Interesso-me por tudo o que diz respeito à Rússia.*
 46. *Gosto do teatro, OU música OU cinema russo.*
 63. *A língua russa me soa grosseira e rude**.
 69. *Quero viajar para Rússia.*
 70. *Gosto de conhecer pessoas que falam línguas estrangeiras.*

B. Atitudes frente à situação de aprendizagem - reações com respeito ao contexto de aprendizagem. O AMTB utiliza apenas as duas primeiras avaliações, a do curso e a do professor. Aqui optei por desmembrar a ‘avaliação do curso’ em aulas, material didático, metodologia e professor, atribuindo maior destaque ao ‘*learning specific level*’, como Dörnyei, 1998.

- Avaliação do curso de russo
- Avaliação do professor
EX: Questão 59. *Meu professor de língua russa representa para mim uma fonte de inspiração.*
- Avaliação do material didático
EX: Questão 80. *O material didático utilizado no curso de russo é muito ruim.**

⁶⁶ *código reverso – refere-se a frases negativas.

- Avaliação da metodologia

EX: Questão 75. *Meu professor de russo não tem metodologia de ensino, só complica.**

Outras questões relacionadas ao fator *Atitudes frente à Situação de Aprendizagem*:

- 5. *Só de pensar em ir para aula de russo fico desanimado ou angustiado.**
- 9. *Minhas aulas de russo são um desperdício de tempo*.*
- 13. *Meus professores são bons, mas não sabem ensinar.*
- 19. *Preferia passar mais tempo nas aulas de língua russa e menos nas outras aulas.*
- 29. *Acho as aulas de língua russa entediantes.**
- 34. *Quanto menos encontro o professor de russo, melhor.**
- 44. *Existem diferenças culturais gritantes entre mim e meus professores de língua russa, e sinto que isto atrapalha o meu aprendizado de língua russa.*
- 49. *Meu professor de russo é umas das pessoas menos simpáticas que conheço.**
- 57. *Não parece haver um acordo, ou uma linha de ensino entre os professores de russo, cada um ensina o que quer.**
- 60. *Meus professores de russo nos 'desmotivam' reforçando a idéia de que a língua russa é muito difícil.**
- 61. *Nossos professores de russo fazem comparações entre os alunos, e me sinto mal por isto.**
- 62. *Preferiria ter outro professor de língua russa.**

C. Motivação – indica esforço expendido, desejo de aprender, atitudes favoráveis à aprendizagem de línguas:

- Intensidade motivacional (considerando o esforço e o desejo para aprender a língua russa).

- Esforço

EX: Questão 22. *Não estudo russo em casa (fora das aulas)*.*

- Desejo de aprender russo

EX: Questão 8. *Tenho vontade de conhecer a língua russa profundamente.*

- Atitudes frente à aprendizagem de línguas

EX: Questão: 6. *Adoro estudar russo.*

Outras questões relacionadas ao fator *Motivação*:

- 12. *Tento entender tudo o que vejo e ouço em russo.*
- 16. *Saber russo não é um objetivo importante na minha vida*.*
- 25. *Sinto-me realizado estudando russo.*
- 26. *Não presto muita atenção nas aulas de russo*.*
- 28. *Se dependesse de mim, passaria todo o tempo dedicando-me à aprendizagem de língua russa.*
- 33. *Sou um aluno bastante dedicado e esforçado, e estudo a língua russa todos os dias, sistematicamente.*
- 37. *Penso em abandonar o curso de russo*.*
- 39. *Preferiria dedicar meu tempo a outras disciplinas que não o russo*.*

41. *Adio até a última hora o momento de estudar a língua russa*.*
 48. *Costumo tirar minhas dúvidas com meu professor de russo.*
 50. *Sinto que nunca atingirei o grau de proficiência necessário para alcançar meus objetivos no russo*.*
 53. *Posso dizer que minha experiência com a aprendizagem de língua russa tem sido traumatizante*.*
 55. *Costumo desistir e não prestar atenção quando não entendo a explicação do professor de russo*.*
 58. *Vou perdendo aos poucos a vontade que tinha de falar russo*.*
 65. *Esforço-me muito para aprender russo.*
 66. *Desanima-me a falta de oportunidade de pôr em prática o que aprendi de russo*.*
 67. *Uso a internet como ferramenta de estudo de russo.*
 68. *Sinto-me frustrado por nunca encontrar material didático de russo*.*
 72. *Estudo russo por hobby.*
 74. *Gostaria de falar russo fluentemente.*
 76. *Não quero aprender mais que o básico do russo*.*

D. Ansiedade de línguas - sentimento de ansiedade e preocupação no uso da língua em sala de aula e outros contextos:

- Ansiedade na aula de russo

EX: Questão 36. *Tenho vergonha de responder às questões propostas na aula de russo.*

- Ansiedade para falar russo fora da aula

EX: Questão 10. *Ficaria inseguro se precisasse falar russo com um falante nativo desta língua.*

Outras questões relacionadas ao fator *Ansiedade*:

4. *Fico nervoso quando preciso responder a uma pergunta na aula de russo.*
 15. *Não me sinto confiante quando falo russo nas aulas.*
 18. *Eu me sinto bem à vontade quando tenho que falar russo.**
 32. *Sinto-me inseguro para falar russo – e isto independe do lugar e da situação.*
 56. *Não entendo por que os alunos ficam nervosos quando precisam falar russo nas aulas.**

* neste caso o código é revertido se não há situação de ansiedade.

**na análise por fator os dados em código revertido são transformados para a formação dos gráficos. Foram mantidos os dados em sua forma original na análise das questões tratadas individualmente.

E. Orientação instrumental - interesse para estudar russo voltado a questões práticas, pragmáticas, incluindo **Interesse voltado á área de letras e a formação superior** – leitura de obras literárias russas, tradução, magistério, filiação ao socialismo, outros.

- Orientação instrumental:

EX: Questão 14. *Estudar russo é importante para minha carreira.*

- Interesse voltado á área de letras

EX: Questão 21. *Estudo russo porque tenho um enorme interesse pela literatura russa.*

Outras questões relacionadas ao fator *Orientação Instrumental*:

- 20. *Gostaria de poder ler obras literárias de autores russos no original.*
- 30. *Comecei a estudar a língua russa por simpatia ao regime socialista*
- 35. *Estudar russo é importante para minha formação.*
- 51. *Pretendo dar aulas de russo assim que concluir o curso.*
- 71. *Quero ser tradutor de obras literárias russas.*
- 73. *Não tenho nenhuma expectativa de usar profissionalmente o que aprendi no curso de russo*.*
- 77. *Estudo russo para obter créditos na graduação.*

F. Formas de ingresso no curso de russo - busca compreender se houve influência do ranqueamento e Ciclo Básico ou se foi escolha do aluno:

EX: QUESTÃO 78. *Não escolhi estudar russo, entrei “ranqueado”.*

Outras questões relacionadas ao tema:

- 38. *Foi no ano básico da Letras que pensei pela primeira vez em estudar russo.*
- 79. *Aceitei bem a idéia de estudar russo, e mesmo que não tenha sido minha primeira opção, estou gostando.*
- 42. *O número muito elevado de alunos em sala dificulta minha aprendizagem de russo.*
- 43. *O número muito reduzido de alunos em sala atrapalha meus estudos, pois me inibe.*

G. Crenças sobre aprendizagem de línguas/ russo (julgamentos e inferências sobre as línguas, sua aprendizagem, e seu ensino)

EX: Questão 7. *Acreditava ser mais fácil aprender russo - me enganei.*

EX: Questão 54. *Ir para Rússia é uma necessidade para aqueles que querem realmente aprender o russo.*

Outras questões relacionadas ao tema:

- 23. *Aprender a língua russa depende mais de mim, do meu esforço, que de meus professores.*
- 52. *Tinha a expectativa de que aprender russo seria muito mais fácil.*

H. Aptidão/ preferência por áreas específicas (gramática/ fala/ leitura)

Questões relacionadas ao tema:

- 1. *Tenho facilidade para aprender línguas.*
- 64. *Meu maior problema nas aulas de língua é o estudo da gramática*.*

I. Dados pessoais – idade, sexo, cursos de línguas, ano de ingresso, viagens a países em que se fala a língua estudada, cursos paralelo de língua russa .

Uma observação importante após a apresentação dos atributos e questões utilizadas nesta pesquisa refere-se à intrincada relação entre os fatores, que são muito difíceis de serem isolados. Ou seja, na formulação das questões, na separação metodológica dos fatores e também na interpretação dos dados, por diversas vezes foi difícil separar qual questão tratava de qual fator – assim, atitudes se misturam com motivação, com integratividade, com crenças, com ansiedade etc.

As subdivisões do fator são também passíveis de confusão; como é o caso dos itens *orientação integrativa* e *atitudes frente aos russos*. Podemos citar como exemplo desta difícil classificação a questão 5: *Só de pensar em ir para aula de russo fico desanimado ou angustiado.**

Esta questão foi agrupada no fator ‘*atitudes (negativas) frente à situação de aprendizagem*’, por tratar-se de atitudes negativas com respeito às ‘*aulas*’ de russo. Porém ela pode ser muito bem compreendida se pensada dentro do atributo ‘*motivação*’, ou ainda, ‘*desmotivação*’. Nota-se que o termo ‘*desânimo*’ ressalta a característica da motivação, como o contrário de impulso à ação.

Há ainda a possibilidade de encaixar esta mesma proposição no fator ansiedade, justamente pelo emprego do termo ‘*angústia*’, porém não fica clara a causa da possível angústia que precede as aulas, o que invalida a possibilidade de agregá-la ao fator angústia. Por fim, a justificativa da escolha que coloca a questão número 5 em *atitudes frente à situação de aprendizagem* reside no fato de que esta ‘*desmotivação, desânimo ou angústia*’ esteja associada a um contexto bastante específico, às aulas de russo. Porém, não é possível crer apenas por esta questão que um aluno esteja motivado ou não, pois ele pode empenhar um grande esforço na sua aprendizagem, pode ter atitudes positivas com relação à aprendizagem de russo, querer aprender russo, mas simplesmente não gostar das aulas da disciplina em questão.

A questão das ‘*atitudes frente à situação de aprendizagem*’ pode ligar-se também a uma série de crenças a respeito do próprio processo de ensino/ aprendizagem de línguas – como foi discutido no capítulo que tratava das diferenças individuais na SLA. Tanto que a maioria das frases que compuseram o questionário referente ao fator ‘*atitudes frente à*

situação de aprendizagem’ foi baseada em frases ditas/ pronunciadas por alunos entrevistados em situações formais ou informais.

No quesito motivação algumas frases são bastante peculiares ao contexto de aprendizagem de língua russa, como a escassez de materiais, a falta de oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos em âmbito da fala, relacionado à dificuldade de se entrar em contato com falantes da língua.

Na fase da análise, não foi utilizado um número regular de questões para cada fator descrito acima, tendo sido selecionadas apenas parte das questões do teste para análise, individualmente, ou por fator.

3.3. Pesquisa qualitativa

A utilização de uma metodologia qualitativa, de caráter complementar deveu-se a diversos fatores:

- a própria dificuldade de se acessar, medir, quantificar e aferir a motivação e os fatores a ela relacionados,
- ao escasso e insuficiente número de participantes, que diminuiu sistematicamente ao longo dos meses,
- ao próprio caráter qualitativo da pesquisa,
- à necessidade de dados complementares que embasassem a análise das tabelas de caráter quantitativo;
- à dificuldade de se isolar as variáveis da motivação, que atuam em forma de ‘clusters’ e não de modo separado, como foi proposto no AMTB;
- ao fato de que a motivação para aprendizagem de línguas sofre mudanças ao longo do tempo.

Ushioda (2002) defende a utilização da metodologia qualitativa nas pesquisas sobre motivação por acreditar na natureza dinâmica da mesma e, por conseguinte, na necessidade de maior sensibilidade e detalhamento dos processos motivacionais. Em seus estudos realizados na Irlanda⁶⁷ ela percebeu a motivação aliada principalmente ao sucesso/ insucesso na aprendizagem, ou seja, a uma história positiva da aprendizagem de línguas.

⁶⁷ Ver Ushioda, 1998.

Os questionários qualitativos aplicados nesta pesquisa foram elaborados com base nos estudos de Ushioda (2002) que procuraram observar:

- a) a história de aprendizagem, com os seguintes itens relacionados: aptidão, sucesso/insucesso na aprendizagem, avaliações, preferências, ansiedade, progressos, etc;

EX: Questão 17 - A quem, em particular, você atribui seu sucesso ou progresso na aprendizagem de russo? Você acredita que a sua maneira de ver as coisas (otimismo, pessimismo, responsabilidade e etc) seja responsável pela qualidade de seus progressos na aprendizagem de língua russa?

- b) às mudanças na dinâmica da motivação ao longo do tempo (mudanças de objetivos/causas).

EX: Questão 18 - *Há alguma questão relacionada ao russo, condições ou situações em que você sente que sua motivação baixa? Se sim, por que você acha que isto acontece?*

c) os fatores apontados pelos alunos como responsáveis pelo o aumento ou diminuição da motivação;

EX: Questão 6 – *Como você descreveria os progressos de sua aprendizagem em língua russa ao longo do tempo? De que modo isto varia(va) e afeta(va) sua motivação, auto-estima, e vontade de participar nas aulas?*

Outras questões do questionário qualitativo encontram-se no ANEXO 02.

O questionário qualitativo trouxe à tona uma gama de informações enriquecedoras, mas impossíveis de serem trabalhadas em um curto espaço de tempo e em um trabalho pequeno como este. Portanto, a utilização dos dados qualitativos aparecerá na análise apenas para embasar, complementar e dar complexidade àqueles dados anteriormente aferidos no questionário quantitativo (AMTB). Eles servirão também de ilustração para algumas questões, mostrando como os alunos vêem, entendem e sentem a respeito de conceitos como ansiedade, auto-estima, crenças, aptidão, sucesso/ insucesso, motivação.

3.4. Coleta de dados

Primeiramente foram realizadas algumas entrevistas com ex-alunos do curso de russo a respeito dos seus objetivos e interesse pela língua, povo e cultura; suas impressões e opiniões a respeito do curso, dos professores, dos materiais e etc.

Este material foi analisado e alguns destes dados foram selecionados (algumas frases) para compor o questionário quantitativo/ qualitativo que seria adaptado da metodologia utilizada por Gardner em seus estudos, o AMTB (*Attitudes and Motivation Test Battery*).

Neste questionário, incluíram-se questões que visavam a entender se havia interesse profissional com o estudo da língua russa, se estudavam a língua apenas para obter créditos, se realmente optaram por estudar russo, se não foram pressionados pelo sistema de ‘ranqueamento’, entre outras características que envolvem ansiedade, esforço e crenças, já descritos anteriormente no capítulo que trata dos modelos motivacionais (ver Modelo Sócio-educacional de Gardner & Lambert).

Em caráter experimental, incluímos um questionário qualitativo preliminar, composto por sete questões. Estas questões formariam um ‘quadro de impressões’, e delineariam as imagens e representações (atitudes) que os alunos tinham a respeito:

- 1- da Rússia,
- 2- do povo,
- 3- da língua,
- 4- do curso,
- 5- dos professores, e finalmente, se havia
- 6- expectativas profissionais, além de,
- 7- uma auto-avaliação.

O questionário quantitativo (*AMTB* adaptado) e o qualitativo preliminar foram aplicados em duas fases. A primeira aplicação ocorreu ao final dos dois primeiros meses de estudo na universidade, final de abril, na iminência da greve. Este período de coleta de dados foi escolhido de modo que os alunos já tivessem um primeiro contato com a língua, e estivessem familiarizados com o curso, os professores, etc. sem, no entanto, demonstrar o cansaço do final de semestre. Nesta fase responderam ao questionário cerca de 20 alunos do 1º ano, e 11 alunos do 2º ano.

Com o advento da greve, a coleta de dados daqueles alunos que haviam faltado no dia da primeira aplicação ficou para o início do segundo bimestre (em setembro/2007). Seria impossível aplicar o questionário antes, com as avaliações e a urgência para terminar o primeiro semestre. Nesta mesma época coletei os dados de mais seis alunos do 1º ano e dos alunos de 3º ano (apenas três).

Foi a partir da coleta e a análise superficial dos dados qualitativos preliminares que veio a idéia de mudar o enfoque da análise dos dados e do suporte teórico. Inicialmente pensava-se em utilizar apenas dados quantitativos, que seriam analisados em conjunto (1º, 2º e 3º anos), ou seja, não haveria uma distinção na análise por turma, por ano.

Na leitura das tabelas era notável à primeira vista, diferenças significativas nas atitudes dos alunos do primeiro semestre de língua (1º ano – Tabela 04) para os alunos do terceiro semestre (2º ano – Tabela 05).

Enquanto que as atitudes dos alunos do primeiro ano eram mais focadas na *diferença* entre as línguas e culturas, às vezes até estereotipadas como ‘russos – bebida alcoólica’, as atitudes dos alunos dos 2º ano apresentavam-se negativas em muitos dos casos, sobretudo no que se referia à *língua* – em que a palavra ‘dificuldade’ se repetia, ao *curso* – como ‘mal estruturado’, aos *professores* ‘grandes diferenças entre eles’.

É claro que isto não apareceu em sua totalidade dos casos, mas demonstrou uma mudança significativa na qualidade das respostas comparadas às do 1º ano.

Assim, veio a idéia de analisar separadamente (por turma) os dados quantitativos observando quais fatores distinguiam o primeiro do segundo ano. Nesta parte do estudo o terceiro ano não foi incluído por não mostrar relevância quantitativa.

Os dados do questionário quantitativo foram tabulados, transformados em porcentagem e convertidos em gráficos de colunas, em que se pudesse comparar as respostas dos alunos do 1º e 2º anos, dadas para uma mesma questão.

O questionário qualitativo, por sua vez, foi respondido entre os meses de setembro e outubro de 2007, via e-mail, por sete alunos e 13 ex-alunos do curso de russo de diferentes turmas.

Tivemos acesso a parte dos dados coletados no primeiro capítulo, de caráter eminentemente documental; os quais se referiam à história das relações entre Brasil e Rússia; à organização e ideologia dos cursos de Letras na USP e à história do curso de russo na USP. A seguir, observaremos a análise dos dados quantitativos e qualitativos, coletados unicamente com os alunos do curso de russo da USP. A análise de dados foi dividida entre os fatores descritos anteriormente: orientação instrumental e formas de ingresso no curso de russo; orientação integrativa; atitudes frente à situação de aprendizagem, ansiedade, aptidão, crenças e motivação. Em cada parte da análise incluiremos gráficos de colunas elaborados por questão. A análise será exemplificada e enriquecida pelos dados qualitativos; para finalmente obtermos uma visão geral dos dados a partir da observação das questões organizadas conjuntamente num gráfico de linhas.

Tabela 04 - Atitudes dos alunos do 1º ano. Questionário qualitativo preliminar.

ALUNOS	RÚSSIA	RUSSOS	LÍNGUA RUSSA	CURSO DE RUSSO	PROFESSORES DE RUSSO	PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	AUTO-AVALIAÇÃO
Aluno 1	Arquitetura, arte	diferentes	beleza	lotado	poucos	nada	curioso
Aluno 2	Música, literatura, arte	_____	dificuldade	_____	_____	nada, admirações pessoais	dedicado na medida do possível
Aluno 3	Cultura, história	estrangeiros	língua interessante	aprendizagem	conhecimento	não sei	que tem muito a aprender
Aluno 4	Revolução socialista	Ângulos (sic)	fonemas	desânimo	humilhação (Prof. específico)	nada	ocasional
Aluno 5	Cultura	humanidade	aulas	_____	qualidade	não penso	_____
Aluno 6	Literatura	Cultura, história	sonoridade, literatura	literatura	poucos	tradução, pesquisa, vida acadêmica	curioso, dedicado
Aluno 7	Revolução russa	escritores	alfabeto diferente	dedicar-me	USP	tradução	deveria estudar mais
Aluno 8	Uma grande nação (literatura, música, pintura)	resistência	língua bonita, apesar de difícil	aprender um pouco, para no futuro me aprofundar	_____	quase nada	_____
Aluno 9	_____	_____	_____	_____	_____	tradução	_____
Aluno 10	Moscou	vodka	alfabeto cirílico	dedicação	disciplina	tradução	dedicado
Aluno 11	Grandeza (espaço físico), guerra, autoritarismo, resiliência	Resignação, sofrimento, um povo generoso – mas frio	alta cultura, grandes músicos e escritores	desafio, necessidade de estudo diligente mas compensador	experiência de vida dura, extraordinários	não me aproximei da língua com expectativas profissionais	poderia me esforçar mais
Aluno 12	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Aluno 13	kremlin	vodka	alfabeto cirílico	Gógol	_____	fazer outra coisa	interessado
Aluno 14	Praça Vermelha	vodka	falar a língua	oportunidade para aprender	tomá-los como exemplo	fazer cursos paralelos e mais específicos	dedicada, curiosa, com facilidade e gosto em aprender a língua russa
Aluno 15	conhecê-la	Bebida (o prof. disse que eles bebem muito)	cantá-la	Aprender	estudar mais	não tenho pretensão de trabalhar com russo, mas se houver oportunidade, não vejo porque não.	médio

Tabela 05 - Atitudes dos alunos do 2º ano. Questionário qualitativo preliminar.

ALUNOS	RÚSSIA	RUSSOS	LÍNGUA RUSSA	CURSO DE RUSSO	PROFESSORES DE RUSSO	PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	AUTO-AVALIAÇÃO
Aluno 1'	variadas coisas	povo “frio”	Dificuldade	mais dificuldade	Rigidez	pequeno mercado	Negligente
Aluno 2'	catedrais, neve, Kremlin	Putin	Desânimo	mal estruturado	Desunião e falta de comunicação	nada	Bom
Aluno 3'	literatura	Conhecê-los	Dificuldades	muito estudo	exigência	boas oportunidades	Ok
Aluno 4'	viajar	Socialistas	aprendê-la, estudá-la	estudar mais	competentes	desistir	aplicado, quando tenho tempo
Aluno 5'	Kremlin, neve	Cultura bipolarizada	“r” e “l”	trabalho atrasado, o curso corre à minha frente	dívida – o que devia ter feito e não fiz.	tradução, loooongo caminho	mediano
Aluno 6'	Meus ancestrais, cultura	uma incógnita	Ferramenta de comunicação e compreensão	um curso que se a pessoa não se esforçar e não procurar sanar suas deficiências de explicação, acaba por desistir.	O quanto preciso melhorar para entender o que me pedem.	não penso nisto por agora	médio, não muito brilhante
Aluno 7'	Literatura	Escritores	aprender mais	Mais esforço	Grandes diferenças entre eles	Muitas dificuldades	esforçada
Aluno 8'	Cultura	cultura e história	nada. Bate uma desesperança.	Nivelado por cima, considerando alunos que moraram fora, estudam fora, ou vieram do avançado, e ABANDONA os que não cumprem estes requisitos.	Falta de comunicação e pouca vontade de fazer algo pelos alunos	como não serei fluente mesmo, terei um longo caminho após o curso se quiser mesmo aprender.	desanimado
Aluno 9'	Ditaduras		ser fluente nesta língua	É possível melhorar muito	—	?	?
Aluno 10'	Bebidas alcoólicas	Caras vermelhas	palavras compostas	Casos no plural e adjetivos	literatura	pobreza	mediano
Aluno 11	Entender minhas origens	Meus avós	Dificuldade	Possibilidade de aprender russo e visitar a Rússia.	Estudar a língua russa	pesquisar e traduzir na área de Educação e esportes.	mediano (não me dedico o suficiente por motivos profissionais)

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Orientação Instrumental

Geralmente os estudos sobre motivação em contexto artificial de aprendizagem são realizados com alunos da escola básica, os quais estudam uma determinada língua estrangeira porque esta faz parte do currículo obrigatório. O caso dos adultos costuma ser diferente, pois na maioria das vezes eles fazem uma opção consciente e motivada, visando a objetivos pessoais e profissionais. Isto pode se acentuar quando pensamos no nível universitário de educação, como é o caso aqui. Deste modo, consideramos essencial abrir a análise dos dados com questões que girassem em torno do ‘por que estudar russo’.

As primeiras perguntas da pesquisa compõem os itens *E ‘motivação instrumental’* e *F ‘formas de ingresso no curso de russo’* (descritos no capítulo anterior) e questionam a natureza da escolha dos estudantes de russo da USP, tentando entender:

- a) qual a proporção da influência do Ciclo Básico nesta escolha,
- b) se há verdadeiramente a escolha pela habilitação em russo ou
- c) se há a interferência institucional do processo de ‘ranqueamento’ na escolha dos alunos;
- d) se a procura pelo curso objetiva o cumprimento e anexação de créditos-aula,
- e) se há objetivos profissionais;
- f) qual o círculo de interesse no estudo de russo (literatura, leitura, tradução e etc)

Estas questões foram bastante pontuais e ajudaram a esclarecer em parte alguns dos aspectos desta motivação inicial para estudar russo, ou seja, por que estudar russo.

Como foi visto no primeiro capítulo deste trabalho, o curso de russo foi muitas vezes visto como um ‘trampolim’ de ingresso em outras habilitações, possibilitando o ingresso de muitos alunos que não estavam interessados em estudar russo, e ocasionando um número bastante elevado de evasão no curso de russo no início do segundo ano. Vimos também que houve em 1999 uma mudança no sistema de ingresso e transferência entre os cursos, sendo esta última sistematicamente dificultada.

Na questão a seguir observaremos de que modo ocorreu a escolha pelo russo nas turmas de 2006 e 2007⁶⁸:

Notadamente, o Ano Básico criado em 98 e instaurado em 99 possibilitou uma maior divulgação das carreiras menos conhecidas e disputadas nos vestibulares anteriores. Ainda que a maioria dos alunos tenha feito a opção pelo estudo de russo antes mesmo do ingresso no curso, muitos alunos passaram a pensar sobre isto apenas a partir deste 1º Ano Básico, principalmente os alunos do 2º ano. Dos três alunos do 3º ano, dois discordaram e um concordou com a afirmação.

⁶⁸ Nos dados quantitativos foi considerado o ano em que se começou a estudar russo; ou seja, a turma de 2007 corresponde ao 1º ano de estudo da língua russa; enquanto que a turma de 2006, ao 2º ano de estudo da língua russa.

A grande proporção que discordou desta afirmação demonstra que estes alunos escolheram russo como uma de suas primeiras opções no processo de ranqueamento, e, portanto, fizeram uma escolha pessoal pelo estudo da língua russa. O mesmo acontece com os alunos do 3º ano não incluídos no gráfico por irrelevância quantitativa, mas que discordaram completamente da proposição⁶⁹. Assim inicialmente, a motivação para o estudo de russo não foi condicionada pelo sistema de divisão de vagas criado pela universidade.

Há ainda alguns (poucos, até 10%) que foram submetidos a uma escolha pouco favorável aos seus anseios de cursar uma outra opção de língua.

O segundo gráfico mostra novamente a questão da escolha pelo russo. Neste caso, o gráfico está bem menos polarizado, e reforça a idéia de que russo pode ter sido uma das opções no processo de ‘ranqueamento’, mas não necessariamente a primeira. Nota-se também grande proporção de respostas neutras, explicado possivelmente pelo número de alunos optativos oriundos de outros cursos e áreas de interesse, que obviamente não são afetados pelo Ciclo Básico ou processo de ranqueamento, ou para aqueles que optaram pelo russo como primeira opção.

Dois dos alunos do 3º ano discordaram igualmente desta questão, e um foi neutro.

Destaca-se o fato das respostas da turma de 1º ano ser mais heterogênea, dado possivelmente justificado pela maior presença de alunos optativos.

⁶⁹ Dados brutos em Anexo.

A questão do cumprimento de créditos foi incluída também por seu caráter instrumental e devido ao fato de que a disciplina ‘Língua Russa’ oferece muitas vagas optativas para alunos de todos os cursos da Universidade de São Paulo e possibilita, por sua elevada carga horária, a anexação de muitos créditos/ aula. Além disso, ela também consta da gama de ofertas para o currículo obrigatório para os cursos de Lingüística, que prescindem do cumprimento de um ano de estudo de Línguas Orientais (neste caso o russo foi classificado como língua oriental por possuir alfabeto diferente do latino, embora seja mais propriamente classificado como língua eslava).

A obtenção de créditos na graduação também se mostrou pouco relevante para fazer com que os alunos estudassem a língua russa, ou pelo menos para que persistissem em seus estudos. Entretanto, não é possível deduzir somente a partir da observação dos dados do gráfico se há grande procura pelo curso por causa dos créditos.

É provável que a busca por créditos aconteça no primeiro semestre do curso, quando a lista de matrículas para *Língua Russa I* ultrapassa os 50 alunos. Porém, se assim for, este não é um bom motivo para continuar neste curso – comumente considerado bastante difícil e que exige muita dedicação – já que ocorre a evasão de aproximadamente 50% dos alunos até o fim do segundo mês de aula. Os alunos do terceiro ano discordaram completamente da proposição.

Os dados da coleta qualitativa dão uma visão mais profunda sobre a escolha de estudar russo. O excerto abaixo denota que no primeiro ano da implantação do Ciclo Básico (1999) ainda não estava claro para todos os alunos o que consistia o processo de ranqueamento e como seria feita a divisão das vagas nas diferentes habilitações.

“Quando entrei na USP minha intenção era fazer língua inglesa, porém para quem fosse fazer essa habilitação já deveria ter inglês fluente (oral e escrito) o qual não possuía. Assim escolhi uma outra língua “moderna” ou também poderia chamar de “comercial”, mas também não consegui. Sobrou-me o russo. Adorei ter cursado a língua, mas não foi a minha primeira opção. Nunca havia imaginado que um dia faria russo. No ano em que entrei em LETRAS (1999) foi mudada a regra do curso (implantação de CICLO BÁSICO) e eu não me informei sobre isso.

Não sabia da implantação de um ciclo básico (...). o ranqueamento infelizmente atrapalhou a condução do meu curso, pois acabei fazendo uma língua que não era minha primeira opção, e sim, a quarta.

Acabei me adaptando ao curso, gostei do idioma, aprendi razoavelmente bem, mas não cheguei a terminar os créditos para me formar bacharel em língua russa. Acabei por utilizar tais créditos como sendo optativos.

O ranqueamento não foi bom para a grande maioria dos alunos, pois muitos fizeram uma língua que não queriam e tiraram as vagas de pessoas que gostariam de estudar certa língua.”

E., ex-aluno evadido/ ingressante⁷⁰ em 1999.

Nota-se que mesmo que o aluno não tenha optado por estudar russo, passou a ter interesse e apreço pelo estudo do idioma, o que no entanto, não foi suficiente para fazê-lo concluir o curso.

Os dados qualitativos, coletados também com ex-alunos do curso, dão uma idéia da origem do interesse pelo estudo de russo em diferentes épocas:

“Prestei vestibular pra russo por causa da literatura, lia Dostoiévski na adolescência... achava legal saber um pouco da URSS. Eu nunca fui um comunista, só achava um país atraente, misterioso, fechado...”

R., ex-aluno e pós-graduando, ingressante em 1994.

O interesse pela literatura russa foi o motivo mais apontado pelos alunos como a origem o interesse por estudar russo:

“Primeiro quis aprender servo-croata, mas depois de ler *Crime e Castigo* e visitar uma exposição de artes gráficas russa tinha que ser russo!”

P., aluna, ingressante em 2001.

“[o interesse pelo estudo da língua russa surgiu] lendo Dostoiévski”.

F., ex-aluna, ingressante em 1988.

“Meu interesse pela língua e pela cultura russa surgiu quando comecei conhecer a literatura russa, principalmente Dostoiévski.”

B., aluna, ingressante em 2004.

⁷⁰ Por ano de ingresso, entendemos o ano de início no curso de Letras, e não necessariamente no curso de Russo. Esta escolha baseou-se no fato de tratarmos de dados não homogêneos, obtidos tanto com alunos, quanto com ex-alunos do curso e, portanto, com sistemas de ingresso diferente no curso de Letras e suas habilitações.

“A história do país sempre me fascinou, mas quando li Dostoievski pela primeira vez soube que queria trabalhar com isso.”

L., aluna, ingressante em 2007.

Nos dados quantitativos, o interesse pela literatura russa parece ser a raiz do interesse do estudo de russo para vários dos alunos do 1º ano, que querem ler literatura russa no original. Os alunos do terceiro ano concordam igualmente com esta afirmação, enquanto que no segundo ano, há maior heterogeneidade nas respostas. Neste caso, como há dados de no máximo 15 alunos, as respostas ‘neutro’ e ‘discordo’ representam a opinião de apenas uma pessoa para cada fator, tendo mais da metade das opiniões da sala apontado concordância com a afirmação.

Os cursos de extensão universitária também contribuem para uma maior divulgação da língua e cultura russas:

“[o interesse pelo estudo da língua russa surgiu] através de um curso de extensão de cultura russa (2003) na Faculdade de Letras, promovido pelo Departamento”.
J., aluna, ingressante em 2003.

Outros temas aparecem inter-relacionados, como curiosidade, aspectos da história, outras áreas de conhecimento, ou ainda pelo fato de ser uma língua pouco estudada, incomum:

“Literatura / História / Revolução de 1917.”
G., ex-aluno evadido, ingressante em 2000.

“Meu interesse nasceu com as minhas leituras em história. Adorava ler sobre as histórias do czarismo russo e da revolução. Isso intensificou meu interesse em estudar a língua russa que cresceu, também, com as apreciações artísticas (principalmente, cinema e literatura) do país.”
P., ex-aluna evadida e pós-graduanda, ingressante em 2002.

“Por meio da obra do geógrafo russo Kropotkin”.
G., ex-aluna evadida, ingressante em 2004.

“O interesse surgiu ainda no primeiro ano. Achei que seria uma boa oportunidade de aprender uma língua que parecia tão diferente do meu mundo”.
D., aluno, ingressante em 2005.

A despeito de muitas crenças, a opção pelo estudo de russo não foi na maioria dos casos impulsionada por uma suposta ‘simpatia’ ao regime socialista, embora alguns alunos do primeiro ano atestem esta afirmação. As respostas neutras, também presentes nos dados

do terceiro ano, demonstram que o fato de ter simpatia ao regime socialista, ou não, não foi determinante para a opção de estudar russo.

Analisaremos agora as questões que versam sobre ‘orientação instrumental’, ou seja, que observam a relevância das questões práticas e pragmáticas para o estudo de russo, com uma subdivisão para os fatores relacionados especificamente ao curso de Letras (literatura, tradução).

A observação dos dados sugere uma diferença gritante da ‘importância do estudo de russo para a carreira’ entre alunos de 1º e 2º anos.

O primeiro ano marca majoritariamente os fatores de discordância (cerca de 40%, a partir da soma dos níveis 4 e 5), seguido para o fator neutro e uma pequena parcela de concordância parcial, que não alcança 20% dos alunos. O estudo de russo para estes alunos pode ocorrer apenas a título de curiosidade, ou mesmo possuir o já referido caráter formativo, cultural.

O segundo ano marca a concordância com a questão, porém de modo não tão assertivo, já que a maioria assinala o fator 2, parcialmente verdadeiro. Nenhum aluno do segundo ano assinalou discordância para esta questão. Entretanto, o aparecimento de índices consideráveis de neutralidade pode demonstrar ainda o baixo valor comercial atribuído ao estudo da língua russa.

Todos os alunos do terceiro ano concordam com a questão, predominando o fator 2, parcialmente verdadeiro, o que demonstra que o investimento nos estudos da língua russa liga-se a questões profissionais, embora esta importância seja relativa.

Para complementar a análise da ‘motivação instrumental no estudo de russo’ acrescentaremos citações e exemplos dos dados qualitativos.

Os alunos do curso expressaram brevemente suas impressões acerca das expectativas e perspectivas profissionais com o estudo de russo quando da aplicação do questionário quantitativo. Os dados foram formatados em tabela anexada ao capítulo de metodologia. Aqui farei um recorte destes dados qualitativos para análise.

Tabela 06 – Expectativas profissionais dos alunos do 1º e 2º ano.

ALUNOS	EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS (1º ano)	ALUNOS	EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS (2º ano)
Aluno 1	Nada	Aluno 1	pequeno mercado
Aluno 2	nada, admirações pessoais	Aluno 2	nada
Aluno 3	não sei	Aluno 3	boas oportunidades
Aluno 4	Nada	Aluno 4	desistir
Aluno 5	não penso	Aluno 5	tradução, loooongo caminho
Aluno 6	tradução, pesquisa, vida acadêmica	Aluno 6	não penso nisto por agora
Aluno 7	Tradução	Aluno 7	Muitas dificuldades
Aluno 8	quase nada	Aluno 8	como não serei fluente mesmo, terei um longo caminho após o curso se quiser mesmo aprender.
Aluno 9	Tradução	Aluno 9	?
Aluno 10	Tradução	Aluno 10	pobreza
Aluno 11	não me aproximei da língua com expectativas profissionais	Aluno 11	pesquisar e traduzir na área de Educação e esportes.
Aluno 12	—		
Aluno 13	fazer outra coisa		
Aluno 14	fazer cursos paralelos e mais específicos		
Aluno 15	não tenho pretensão de trabalhar com russo, mas se houver oportunidade, não vejo porque não.		

Em vermelho foram destacadas as respostas com conotação negativa.

As palavras mais comuns quando se fala em expectativa profissional ligada ao russo são ‘tradução’ (6), ‘nada’ (4), ‘quase nada’ (1), seguidos por ‘não sei’ (2), necessidade formação complementar e outras colocações mais específicas, como pobreza (1), desistir (1), pequeno mercado (1), dificuldades (2).

A palavra ‘nada’ sugere pelo menos duas interpretações:

- ou o próprio aluno não tem expectativas profissionais;
- ou o curso não possibilita a existência de perspectivas profissionais.

Com conotação positiva aparecem ‘tradução’ e ‘vida acadêmica’, no 1º ano, e outros dois casos no 2º ano: ‘boas oportunidades’, ‘pesquisa e tradução na área de esportes’.

A correlação entre os dados do gráfico e da tabela mostra-se mais importante na análise dos dados do 2º ano, pois no 1º ano fica claro que - ou não há expectativas profissionais, ou estas são ligadas diretamente ao objetivo de ‘traduzir’.

Já no segundo ano, colocações como ‘pequeno mercado’, ‘pobreza’, ‘dificuldades’ e ‘não serei fluente’ dão complexidade à questão das expectativas profissionais. Estas sugerem uma visão crítica a respeito das expectativas, que são diretamente confrontadas com perspectivas reais pouco atraentes e possivelmente ligadas ao desempenho (sucesso ou insucesso) do aluno no curso.

Os dados da tabela confrontados a este gráfico sugerem uma interpretação diferente, pois de um lado se fala em ‘expectativas’, e de outro na ‘vontade’ dos alunos. As expectativas representam um desejo confrontado com a realidade, e a vontade é vista independentemente desta realidade. Assim, observamos que se expressa no gráfico um desejo de pelo menos 70% dos alunos do 2º ano em ser tradutor de literatura russa, e 50% dos alunos do primeiro ano. Neste último caso destacam-se as respostas neutras.

A leitura do gráfico contraria a idéia de que a maioria dos alunos não tenha expectativas profissionais com o estudo do russo. Alunos e ex-alunos do curso falaram um pouco a respeito dessas expectativas e perspectivas de trabalho:

“Sou legendadora de filmes em russo”.

F., ex-aluna, ingressante em 1988.

“Não possuía expectativa profissional. Já tinha feito outra faculdade e trabalhava na área de tradução em inglês. Comecei o curso de russo por curiosidade, mas apareceram oportunidades por acaso. Uma professora russa convidada pelo departamento me chamou pra trabalhar na Rádio ‘A voz da Rússia’, na ex-URSS. Fiquei dois anos trabalhando lá. Aprendi melhor o russo, voltei, fiz pós-graduação na área e atualmente me dedico à pesquisa e tradução na área de russo, mas eu nem sequer terminei a graduação, só fiz as disciplinas que me interessavam”.

D., ex-aluna, ingressante em 1993.

“Não tinha objetivos determinados. Interessava-me por línguas, literaturas e culturas em geral. Não tinha a mínima expectativa profissional, pelo contrário, as pessoas sempre perguntaram se eu era louca ou algo parecido.”

G., ex-aluna, ingressante em 1997.

“Decidi abandonar o curso de russo, pois não estava encontrando emprego nem na área, nem fora dela. Não me arrependi, pois consegui utilizar os créditos. Só me arrependo de não ter utilizado mais a língua em alguma função. Sei que o que se aprende é para a vida e que cultura e aprendizado nunca são demais, mas fiquei com a aquela sensação de frustração, pois tinha certa expectativa de sair “falando” russo da USP. Quando percebi que não conseguiria um emprego decente apenas com a graduação em Letras resolvi terminar o curso o mais rápido possível. Até certo momento fui bem imaturo e pensei: já que fui [SIC] até aqui vou terminar, ainda mais sendo uma faculdade pública! Só não abandonei antes o curso por ser público e não querer ir contra meus pais que sempre me apoiavam no término do curso.”

E., ex-aluno evadido, ingressante em 1999.

“Fui mais movida pela curiosidade e vontade de aprender uma língua nova em nível de graduação. Com o tempo me apaixonei mais ainda pela literatura e desenvolvi certas

expectativas profissionais, em sua maioria no campo acadêmico. Atribuo essa mudança a tudo que aprendi sobre cultura e literatura russa ao longo do tempo (...).
P., aluna, ingressante em 2001.

“Objetivo: aprender russo. Não tinha muitas expectativas, mas cogitava fazer pós-graduação no próprio departamento. Ao longo do curso desisti completamente dessa idéia. O departamento demonstra muitas falhas no ensino e falta de organização. A falta de preparo das aulas na graduação desmotiva.”
J., aluna, ingressante em 2003.

A leitura dos excertos acima deixa claro que inicialmente os objetivos relacionados à aprendizagem de língua russa são mais vagos, e crescem junto com o desenvolvimento dos estudos e com o aparecimento de oportunidades.

“Sim, havia expectativas profissionais e ainda há. Gosto de traduzir e pretendo ministrar aulas de português para russos e vice-versa.”
L., aluna, ingressante em 2004.

“Acho que dificilmente trabalharei com isso. É difícil enumerar os fatores, mas minha primeira dificuldade foi encontrar tempo suficiente para estudar, pois no 2º semestre do curso comecei a trabalhar. A partir disso, comecei a desanimar, ainda mais pela falta de bons manuais de língua, a falta de didática dos professores, as cobranças, enfim, todo o idealismo que eu tinha no começo foi-se apagando.”
B., aluna, ingressante em 2004.

“Se conseguir aprender a língua e ganhar um diploma pode ser que consiga ganhar algum dinheiro.”
D., aluno, ingressante em 2005.

“Antes de estudar Letras cursei Artes Cênicas em outra universidade, o que me possibilitou conhecer os encenadores russos, motivo pelo qual resolvi me aprofundar no assunto. Somente o curso de Letras da USP me daria a oportunidade de me habilitar nessa língua e poder estudar os documentos na íntegra, sem contar minha preferência pela literatura do país.”
B., aluna, ingressante em 2007.

“Gostaria de trabalhar com tradução, mas penso, às vezes, que será muito difícil, há poucas oportunidades de trabalho, vários profissionais já consagrados atuando na área e levará muitos anos até atingir um nível razoável de língua. Estou fazendo a habilitação e gostaria de trabalhar com isso, não ficaria feliz se depois de tanta dedicação, fosse obrigada a “guardar o diploma na gaveta” por falta de oportunidade.”
L., aluna, ingressante em 2007.

Mas também há aqueles alunos que entram no curso com objetivos bem determinados. São os casos de alunos oriundos de outras áreas (matemática, geografia, teatro, esportes) e que expressam grande admiração por especialistas renomados em suas

áreas de estudo. Muitos deles almejam obter fluência em russo para se especializar e ganhar destaque em seus campos de pesquisa e trabalho.

Para a maioria dos alunos, não existe o interesse em ministrar aulas de russo. Esta pergunta foi colocada também no questionário qualitativo, que buscou entender se estes se sentem capazes de ministrá-las.

Questão: “Sentem-se seguros com seus conhecimentos em língua russa? Seriam capazes de ministrar aulas de russo?”

“Sim, com um pouco de treino, porque já não tenho com quem conversar. Mas até hoje sou capaz de legendar filmes russos -- e sem script.”

F., ex-aluna, ingressante em 1988.

“Já dei aulas de russo e comecei a montar um curso com expectativas de elaborar um manual, mas infelizmente tive que interromper o curso de metodologia e o projeto ficou para o futuro.”

G., ex-aluna, ingressante em 1997.

“Não me sinto seguro. Mas se tivesse que dar aulas para alunos iniciantes e pudesse preparar tais aulas, creio que daria conta.”

G., aluno, ingressante em 2000.

“Não acredito que o que me foi ensinado ao longo dos anos me capacite para ensinar russo e nem mesmo me torne apta a uma boa tradução de um texto russo. Mas isso não é nada que não possa ser sanado numa pós-graduação.”

P., aluna, ingressante em 2001.

“Sinto-me parcialmente segura. Pensar em ministrar um curso de língua russa é algo pesado. Eu acho que poderia dar conta nos elementos básicos do ensino da língua. Há partes da gramática que são muito claras para mim e há, ainda, certas partes obscuras e de difícil explanação. Por exemplo, não sei de que forma explicaria aos alunos a parte dos verbos em russo. Como não aprendi na sala de aula nenhuma teoria lingüística que facilitasse o aprendizado...não poderia passar aos outros. Eu passei a entender os verbos russos de

maneira contextual e orgânica...eu consigo compreender como eles funcionam na língua russa...mas não saberia explicar o por quê determinadas particularidades acontecem em determinadas línguas como o russo e não acontecem em outras.”
P., ex-aluna evadida, ingressante em 2002.

“Não, de jeito nenhum!”
J., aluna, ingressante em 2003.

“Eu nunca poderia dar aulas. Sempre que falo para alguém que estudo russo, rezo para que não me peça para dizer alguma coisa.”
D., aluno, ingressante em 2005.

A questão da segurança para ministrar aulas de russo pode ser um dos motivos, ao lado da pouca procura, que inviabilizem o objetivo de dar aulas. Mas esta segurança varia de indivíduo para indivíduo, dependendo muito do grau de conhecimento obtido na língua. Muitos não se sentem seguros com estes conhecimentos, e os que se sentem seguros, o são para ministrar aulas de russo para iniciantes.

Podemos por fim ter uma visão mais ampla da dinâmica do fator instrumentalidade, que pode ser observada nos gráficos de linhas 1 e 2, a seguir:

Gráfico 01 – Fator instrumentalidade agrupado por questões (1º ano).

Legenda:

- 14- Estudar russo é importante para minha carreira.**
- 35- Estudar russo é importante para minha formação.**
- 51- Pretendo dar aulas de russo assim que concluir o curso.**
- 71- Quero ser tradutor de obras literárias russas.**
- 77- Estudo russo para obter créditos na graduação.**

No gráfico de linhas do 1º ano há a reafirmação da pouca relevância da instrumentalidade no estudo da língua russa para os alunos de 1º ano, posto que são assinalados majoritariamente os fatores neutro e discordo para o interesse instrumental no estudo da língua.

Gráfico 02 – Fator instrumentalidade agrupado por questões (2º ano).

Legenda:

14- Estudar russo é importante para minha carreira.

35- Estudar russo é importante para minha formação.

51- Pretendo dar aulas de russo assim que concluir o curso.

71- Quero ser tradutor de obras literárias russas.

77- Estudo russo para obter créditos na graduação.

Ao lado do fator discordo, marcado majoritariamente para orientação instrumental no estudo de russo pela turma de 2º ano, aparecem ‘concordo’ e ‘concordo parcialmente’. Implicando em alguma relevância do aspecto instrumental para o estudo da língua russa.

Concluindo a análise dos aspectos institucionais e instrumentais da motivação para estudar russo, parece claro que ela não se liga inicialmente nem a uma falta de opção, nem a objetivos profissionais; este último aspecto pode se desenvolver durante o curso. Vale lembrar que se trata de um curso em nível superior de Letras e, neste sentido, o curso direciona seus alunos à leitura e tradução de textos literários. Se realmente há inserção profissional possível, ela só o é para aqueles que obtêm elevados níveis de proficiência na

língua e para aqueles que demonstram interesse em trabalhar com leitura e tradução. Além do que a maioria dos alunos se mostra inseguro com seus conhecimentos de língua russa adquiridos no curso, o que dificulta o desenvolvimento de perspectivas profissionais.

4.2. Orientação Integrativa

Analisaremos agora as questões de caráter integrativo, ou seja, que demonstrem um respeito, admiração e desejo de integração à cultura da língua-alvo. A ‘integratividade’ não será tomada aqui como um ‘motivo’ para estudar russo, e sim visa aferir atitudes construídas socialmente e historicamente a favor do estudo da língua russa.

Na ‘integratividade’ observamos se existe pré-disposição favorável ao conhecimento de outras línguas e culturas, como na questão abaixo:

Pela leitura do gráfico referente à questão 2 percebemos o interesse de cerca de 90% dos alunos em conhecer outras línguas e culturas. Além disso, ninguém assinalou discordância (total ou parcial) da afirmação proposta.

A leitura do gráfico anterior demonstra que praticamente todos os alunos do curso manifestam respeito e admiração pela cultura russa. Mas é notável a variação na escala de *Likert* entre os dois anos observados. Geralmente fatores intermediários, que indicam menor assertividade, por exemplo “parcialmente verdadeiro”, são assinalados pelos alunos do segundo ano. Percebe-se que na medida em que os alunos passam a ter maior contato e conhecimento da cultura russa, amadurecem-se as idéias ligadas a ela, o que possibilita a relativização de conceitos que indiquem admiração ou estereótipo.

Algumas imagens e representações acerca do país, da língua e da cultura russas são passíveis de serem observadas nos dados qualitativos preliminares (Tabelas 07 e 08):

Tabela 07 - Imagens e representações acerca da cultura russa – 1º ano.

ALUNOS	RÚSSIA	RUSSOS	LÍNGUA RUSSA
Aluno 1	Arquitetura, arte	diferentes	beleza
Aluno 2	Música, literatura, arte	_____	dificuldade
Aluno 3	Cultura, história	estrangeiros	Língua interessante
Aluno 4	Revolução Socialista	Ângulos (sic)	fonemas
Aluno 5	Cultura	humanidade	aulas
Aluno 6	Literatura	Cultura, história	sonoridade, literatura
Aluno 7	Revolução russa	escritores	alfabeto diferente
Aluno 8	Uma grande nação (literatura, música, pintura)	resistência	língua bonita, apesar de difícil
Aluno 9	_____	_____	_____
Aluno 10	Moscou	vodka	alfabeto cirílico
Aluno 11	Grandeza (espaço físico), guerra, autoritarismo, resiliência	Resignação, sofrimento, um povo generoso – mas frio	alta cultura, grandes músicos e escritores
Aluno 12	_____	_____	_____
Aluno 13	Kremlin	vodka	alfabeto cirílico
Aluno 14	Praça Vermelha	vodka	falar a língua
Aluno 15	conhecê-la	Bebida (o prof. diz que eles bebem muito)	cantá-la

Tabela 08 - . Imagens e representações acerca da cultura russa – 2º ano.

ALUNOS	RÚSSIA	RUSSOS	LÍNGUA RUSSA
Aluno 1'	variadas coisas	Povo "frio"	Dificuldade
Aluno 2'	catedrais, neve, Kremlin	Putin	Desânimo
Aluno 3'	literatura	Conhecê-los	Dificuldades
Aluno 4'	viajar	Socialistas	aprendê-la, estudá-la
Aluno 5'	Kremlin, neve	Cultura bipolarizada	"I" e "I"
Aluno 6'	Meus ancestrais, cultura	Uma incógnita	Ferramenta de comunicação e compreensão
Aluno 7'	Literatura	Escritores	aprender mais
Aluno 8'	Cultura	cultura e história	Nada. Bate uma desesperança.
Aluno 9'	Ditaduras	_____	ser fluente nesta língua
Aluno 10'	Bebidas alcoólicas	Caras vermelhas	palavras compostas
Aluno 11'	Entender minhas origens	Meus avós	Dificuldade

Sabemos que de modo geral, (com exceção dos alunos que são descendentes de russos) os alunos têm pouco contato com os russos, portanto, o conhecimento da cultura russa se dá por outros caminhos. Pela observação das tabelas notamos que as representações sobre a cultura russa estão intimamente ligadas à cultura letrada, à literatura, à história, à arte, enfim.

As imagens sobre seu povo são mais diversificadas, mais vagas ou estereotipadas. Estas imagens retomam a questão da cultura letrada, demonstram certo estranhamento ou pouca familiaridade, mas também vão se formando pela influência daquilo que os professores (nativos ou não nativos) comentam nas aulas. Por exemplo, nos dados do primeiro ano, a palavra ‘vodka’ aparece mais vezes, sendo que o aluno 11 especificou ‘o professor diz que eles bebem muito’.

No questionário quantitativo há uma questão que procura aferir se as atitudes dos estudantes do curso de russo da USP com respeito ao povo russo são positivas ou negativas:

Há novamente grande concordância com a questão, embora as porcentagens referentes às atitudes com relação à cultura russa tenham alcançado números maiores (os dados apontam para 90% de atitudes positivas com relação à cultura russa; 70% de atitudes positivas com relação ao povo russo). Destaca-se novamente menor assertividade (parcialmente verdadeiro) na turma de segundo ano.

Já com relação à língua recebem destaque as referências sobre o alfabeto russo, já que a palavra ‘cirílico’ aparece mais vezes. Ora, os alunos estão em processo de alfabetização e suas representações sobre a língua ainda não se fixaram, modificando-se e moldando-se com as situações a que são expostos.

Nos dados qualitativos as impressões sobre a língua vão desde a admiração, ‘beleza’ (aluno 1), ‘língua bonita’ (aluno 8), ‘língua interessante’ (aluno 3), ao grande desejo de conhecê-la ‘aprendê-la, cantá-la, estudá-la’, até imagens mais relacionadas ao próprio processo de aprendizagem em que se ressalta a palavra ‘dificuldade’ (7), desânimo (1) e desesperança (1).

As impressões iniciais acerca desta língua foram colocadas na seguinte questão:

Aqui houve quase que total discordância com a proposição, ou seja, para a maioria dos alunos a língua russa soa bem aos ouvidos. Para esta questão ninguém se mostrou neutro, e uma pessoa do segundo ano ‘concordou em parte’ com a proposição.

O interesse pelos diversos aspectos e manifestações da cultura russa sinaliza atitudes positivas dos alunos de russo, que defendem um interesse por praticamente tudo que diz respeito à Rússia. Aqueles que discordaram da proposição ou foram neutros, revelam interesses por alguma área específica da cultura russa.

Dos fatores ligados a integratividade este foi o menos relevante, pois indica que não há interesse em fazer amizades, que o russo não dá esta possibilidade ‘de fazer amizade com as mais variadas pessoas’, ou que fazer amizades seja indiferente, pois há elevado número de respostas neutras.

As questões anteriormente discutidas sobre integratividade foram agregadas e organizadas por fator, de modo a observar a dinâmica do fator ‘integratividade’ nas diferentes turmas estudadas.

Gráfico 03 – Fator integratividade agrupado por questões (1º ano).

LEGENDA: 2. Gostaria de poder falar com perfeição muitas línguas estrangeiras.

3. Tenho simpatia pelo povo russo.

24. Tenho profundo respeito e admiração pela cultura russa.

27. Falar a língua russa me permitirá fazer contato e ter amizade com as mais variadas pessoas.

45. Interesse-me por tudo o que diz respeito à Rússia.

No primeiro ano os dados são mais homogêneos, assinalando na maioria dos casos total concordância com as afirmações propostas - com exceção da questão 27 (sobre a possibilidade de fazer amizades, já discutida anteriormente). Estes dados confirmam as atitudes positivas dos estudantes do 1º ano para com o país, a cultura e o povo russo.

Gráfico 04 – Fator integratividade agrupado por questões (2º ano).

LEGENDA: 2. Gostaria de poder falar com perfeição muitas línguas estrangeiras.

3. Tenho simpatia pelo povo russo.

24. Tenho profundo respeito e admiração pela cultura russa.

27. Falar a língua russa me permitirá fazer contato e ter amizade com as mais variadas pessoas.

45. Interesse-me por tudo o que diz respeito à Rússia.

No segundo ano aumenta a incidência do fator 2, parcialmente verdadeiro, indicando igualmente a quase total concordância com as proposições, novamente com exceção da questão 27. Neste caso observamos atitudes igualmente positivas em relação ao país, o povo e a cultura russa; entretanto, o maior contato dos alunos com estes elementos no decorrer do curso sugere uma relativização dos conceitos que indiquem admiração.

4. 3. Ansiedade

A seguir trataremos de analisar o fator ansiedade no contexto de aprendizagem de língua russa.

Sabemos que a ansiedade pode ocorrer devido:

- à própria personalidade do aprendiz (timidez, introversão);
- ao contexto (provas, avaliações, seminários);
- à relação com o grupo;
- à maneira como o professor propõe as atividades;
- ao modo como o próprio aprendiz reage ao erro ou
- ao modo como o professor reage a este erro;
- à segurança do aprendiz com seu nível de proficiência.

Neste trabalho a ansiedade será observada exclusivamente no domínio da fala. Ressalta-se que até o final da década de 90 do século passado esta era uma habilidade pouco trabalhada no curso de russo, mas que passou a ser parte da rotina das aulas de russo com a contratação de um professor nativo.

Inicialmente observaremos a ansiedade a partir da análise dos dados quantitativos em diferentes situações:

- em sala, para responder a uma pergunta proposta pelo professor;

A ansiedade para responder a uma pergunta aparece bastante alta, o que é comum em se tratando de um público adulto. No entanto em se tratando de uma mesma faixa de idade, existem diferenças consideráveis entre os dados aferidos com as duas turmas.

O primeiro ano marca concordância com a questão em cerca de 60% dos casos. Comparando-se os dados entre as duas turmas percebe-se que há maior heterogeneidade nos dados da turma de primeiro ano, pois ela assinala todos os índices da escala de *Likert*. Esta heterogeneidade indica a relevância de características pessoais, típicas da personalidade de cada um na análise da ansiedade.

A turma do segundo ano assinala a assertividade com a questão, apontando para a presença da ansiedade em mais de 80% dos casos. Uma leitura possível indica a de influência do contexto, da situação provocando a ansiedade.

Os dados qualitativos possibilitam uma visão mais profunda da questão:

“Alguns alunos dão risada dos erros dos outros e às vezes o professor ficava extremamente indignado com o erro do aluno. O aluno não podia errar. Era irritante essa postura inflexível dos professores.”

J., aluna, ingressante em 2004.

“Falar às vezes me causava constrangimento, pois os professores ou agiam como se eu fosse uma completa ignorante, ou falavam rápido demais, a ponto de não se tornar possível entendê-los.”

P., ex-aluna, ingressante em 1999.

“Sim, e essa é a parte mais estressante porque se você cometer erros mínimos o professor fala bem alto e claro e na sua cara que você não sabe. E também ele faz falar principalmente os que se saem bem. O que significa que se você não conseguir você será excluído. Não espero que tenham pena de mim ou qualquer coisa do tipo porque eu sei que tenho capacidade, mas eu não preciso ser tratada pior que um cachorro.”

A., aluna, ingressante em 2007.

Os excertos selecionados apontam para o fato de que a reação do grupo, e principalmente do professor ao erro, estimula o aparecimento da ansiedade e do constrangimento ao falar a língua russa. O último excerto sugere também que o modo como o professor reage ao erro dos alunos pode trazer diversas conseqüências no domínio afetivo, sobretudo em sua auto-estima.

Em outros casos, as reações de alunos e professores ao erro parecem ser diferentes, mas possibilitam igualmente a formação de uma ansiedade, timidez ou medo de falar russo:

“Percebo que os professores não procuram muito minha participação, talvez pela queda do meu desempenho. Antes eles me “procuravam” mais; sinto falta disso. Talvez possa atribuir a esse fato a queda da qualidade da minha pronúncia (afinal, onde falarei russo senão em aula?), o que me deixa constrangida quando tenho que repetir a palavras mais de 5 vezes.”

B., aluna, ingressante em 2007.

“Não é que eu sentia vergonha pra falar. Mas tinha uma professora que só chamava três ou quatro alunos, e nunca pedia pra eu ler parte do texto. Isto a primeira aula, a segunda aula, acabou gerando uma timidez pra falar em sala.”

M., ex-aluna, ingressante em 1997.

O modo como o professor administra em sala os exercícios de leitura em voz alta ou comunicação oral em língua estrangeira merece ser comentado. Como lidar com aqueles alunos que têm dificuldades ou mostram tímidos para falar a língua estrangeira? Pelos excertos, os alunos que têm dificuldade em falar russo, passam a ser menos solicitados pelos professores. Esta pode ser simplesmente uma impressão destes alunos, mas também pode ser uma estratégia do professor para não intimidá-los. O fato é que se realmente os professores fazem isto para intimidá-los menos, gera-se uma reação controversa – pois estes alunos passam a ficar ainda mais tímidos. Para eles o fato de não serem tratados igualmente ressalta sua dificuldade, gera mais timidez, mais insegurança e afeta a sua auto-estima.

Nos casos abaixo os alunos demonstram que os traços de personalidade (introversão/ extroversão) preponderam sobre o contexto, embora a pouca familiaridade com o grupo, ou um auto-conceito baixo possam provocar situações de ansiedade:

“Muitas vezes foi necessário falar russo nas aulas, sim. Não me causava nenhum constrangimento particular, uma vez que as aulas eram de língua russa (!). Às vezes, porém, os professores exigiam um desempenho que eu não estava apto a ter, causando um embaraço natural. De qualquer maneira, constrangimento ao falar nunca foi fator desmotivador para mim.”

G., ex-aluno, ingressante em 2001.

“Constrangimento nenhum, ao contrário. Sempre fui desinibida.”

F., ex-aluna, ingressante em 1983.

“Pouco. Não me causava constrangimento porque era sempre dentro de uma estrutura pronta.”

D., ex-aluna evadida, ingressante em 2003.

“No começo apenas líamos poemas em sala, o que nunca me constrangeu, agora somos encorajados a falar mais russo em sala e meu único constrangimento está em estar um pouco enferrujada em relação a essa nova turma que é bem mais avançada do que eu.”

P., aluna, ingressante em 2001.

“Sim, tínhamos que falar em algumas aulas. E certamente me causava e causa constrangimento. Por exemplo, hoje sou aluna do mestrado. Se falar russo com qualquer

pessoa, certamente pensarão que sou iniciante na língua. Eu tremo nas bases e na mente para falar a língua. Tenho muito e muito medo. E isso não se deve a algum fator concernente ao curso ou aos professores. Eu fico intimidada em todos os idiomas que estudei na vida. Isso pode ser compreendido quando analisarmos a minha timidez. Que é enorme.”

P., ex-aluna evadida, ingressante em 2002.

“Somos incentivados a falar em russo nas aulas, e eu gosto muito. Na sala de aula não me sinto intimidada, porém com estranhos, fico aflita. Atribuo isso à falta de exposição contínua à língua.” L., aluna, ingressante em 2003.

“Eu sinto quase um pavor para falar russo, pois na minha turma há pessoas bem mais fluentes que eu, além de não me sentir à vontade na aula de [certo professor].” B., aluna, ingressante em 2004.

A seguir procurou-se entender se há a ansiedade para falar com um nativo:

Esta questão busca compreender se a ansiedade para falar a LE é determinada pela situação. Ela não se mostra muito relevante para os alunos do 1º ano, que tem pouco mais de dois meses de estudo de língua. Inclusive, alguns escreveram no questionário que naquele nível de proficiência, falar russo com um nativo era absurdo. Estes alunos apontaram que numa situação como esta, é possível que se gere mais ansiedade que em situações de exposição como a aula de língua russa.

Nos dados do ano subsequente (2º) apontou-se para menor ansiedade nesta situação que no caso das aulas.

A questão 15 toca na questão sobre confiança para falar nas aulas, e demonstra que embora os alunos do primeiro ano tenham menor conhecimento da língua, quem não se mostra confiante são os alunos do 2º ano. Este dado pode refletir ou um elevado índice de

autocrítica, ou uma cobrança alta por parte do curso ou dos professores de que eles deveriam saber mais.

O trecho abaixo ilustra como a falta de confiança, aliada à exigência dos professores pode gerar situações de constrangimento para falar russo nas aulas:

“O constrangimento é certo, já que não me sinto capaz de encadear um diálogo no meu nível atual de conhecimento. Os professores acabam ficando nervosos, pois julgam que não aprendemos por não estudar. Nem pensam que a aula deles não ajuda, apesar de já termos tocado várias vezes no assunto.” D., aluno, ingressante em 2006.

Nesta questão (56) os traços individuais são isolados para analisar a influência do contexto na promoção de ansiedade para falar russo. Nota-se que de modo geral, existe a compreensão de que existem fatores em sala que justifiquem o aparecimento da ansiedade em sala.

Como foi visto anteriormente, a questão da ansiedade liga-se em grande parte ao medo de errar, ou seja, à insegurança com seus conhecimentos na língua-objeto. Na questão abaixo podemos observar esta questão isolando a influência do contexto:

Aqui vemos uma maior variação nos dados, o que denota a predominância das características individuais frente ao contexto.

A seguir veremos uma análise que procurou relacionar todas as questões referentes à ansiedade conjuntamente, ou seja, que buscou compreender a dinâmica do *fator ansiedade*.

Os gráficos anteriores indicam novamente maior variabilidade dos dados para a turma do primeiro ano, indicando a preponderância e variabilidade das características individuais diante da situação de aprendizagem. O fator ansiedade apresenta-se mais alto no segundo ano, possivelmente relacionado ao menor número de alunos e a influência do contexto educacional. Por fim, observa-se que a ansiedade relaciona-se a fatores internos, como características de personalidade, associados a determinados contextos, como a aula de russo.

Gráfico 05 – Fator ansiedade agrupado por questões (1º ano). **Gráfico 06** – Fator ansiedade agrupado por questões (2º ano). Legenda:

- 4.** Fico nervoso quando preciso responder a uma pergunta na aula de russo.
- 10.** Ficaria inseguro se precisasse falar russo com um falante nativo desta língua.
- 15.** Não me sinto confiante quando falo russo nas aulas.
- 18.** Eu me sinto bem à vontade quando tenho que falar russo.*
- 32.** Sinto-me inseguro para falar russo – e isto independe do lugar e da situação.
- 36.** Tenho vergonha de responder às questões propostas na aula de russo.
- 56.** Não entendo por que os alunos ficam nervosos quando precisam falar russo nas aulas.*

4.4. Atitudes frente à situação de aprendizagem

Trataremos agora de analisar as questões referentes ‘às atitudes frente à situação de aprendizagem’. Estas questões buscam acessar as avaliações dos alunos com relação às aulas, ao material didático, ao professor e à metodologia de ensino. As frases escolhidas para compor este item foram retiradas diretamente de entrevistas e comentários informais de alunos e ex-alunos, em geral, com conotação negativa. Por um lado, elas podem parecer induzir os alunos a uma resposta negativa, por outro podem revelar se as colocações dos alunos (obtidas nas entrevistas) traduzem uma opinião individual ou do grupo.

Começemos por observar a avaliação dos alunos com respeito à qualidade dos materiais didáticos utilizados:

Todos os alunos do 3º ano marcaram ‘totalmente verdadeiro’ para esta afirmação, sinalizando uma opinião crítica a respeito da qualidade dos materiais utilizados no curso. No entanto, a maior parte dos alunos de 1º ano discorda que estes materiais sejam ruins, em maior parte; e os alunos do 2º ano, concordam em sua maior parte.

Nos dados qualitativos, muitos alunos levantaram o assunto - mesmo que não houvesse nenhuma pergunta que tratasse especificamente de materiais didáticos. Alguns alunos atribuem à precariedade dos materiais didáticos grande parte de seu desânimo com o curso e com o estudo da língua russa. E apontam inclusive, para a dificuldade em se acessar melhores materiais, que são escassos, importados e caros.

“O material era muito pobre. Não tinha um áudio-visual, uma coisa mais moderna, mais estimulante (...) era só aquela aulinha, não tinha como hoje (no curso de extensão russo on

campus) um artigo da revista, filmes. É a mesma aula semestres a fio, não havia nada de novo, mais próximo da nossa realidade. O nível só era alto nas provas, naquelas frases colocadas. As provas não condiziam com o que era aprendido, era um texto erudito.”

M., ex-aluna, ingressante em 1997.

“Acho que o material didático ainda é muito precário se comparado ao de outras línguas estrangeiras. O principal problema da estrutura do curso é a falta de material, de um laboratório de língua com acesso a gravações, filmes e materiais didáticos mais modernos.”

L., aluna, ingressante em 2007.

“Um ponto falho do curso era a falta de um laboratório fonológico para que pudéssemos ouvir e tentar compreender a língua russa. Todos estávamos muito atrasados na parte oral e de compreensão do idioma. Muitos estavam na língua russa IV e que a meu ver, deveria estar na I. Também isso possivelmente ocorria para que não desestimulasse o aluno e para que o curso não tivesse o perigo de fechar ou até mesmo ser extinto pela falta de alunos matriculados.”

E., ex-aluno evadido em 1999.

“O material usado pelo professor [...] é confuso e cheio de erros que ele ano após ano aponta durante as aulas sem corrigi-los para a próxima turma (deve ser a metodologia dele, sei lá), os manuais usados por [outro professor] sempre foram mais do meu agrado”.

P., aluna, ingressante em 2002.

“O curso tinha pessoas formidáveis, mas que deixavam a desejar nos quesitos "metodologia" e "material didático". Inclusive, há um grande "buraco" no projeto de graduação do ensino de Língua Russa. Faltam material, projeto de estudo, programa. Cada turma era um "laboratório" sem reverter em algo positivo no decorrer do curso.”

J., ex-aluna, ingressante em 2003.

“O curso é abandonado. Com isso, o interesse em elaborar um material decente nunca surge. Claro que isso não me motiva a estudar. Como não há nenhum outro lugar barato ou perto o bastante para que eu estude russo por fora...”

D., aluno, ingressante em 2005.

Há também alunos que dizem que os materiais didáticos são muito acadêmicos para aulas de iniciantes, sobretudo porque são baseados em frases de obras literárias russas:

“Nem sabíamos a língua, como usar um material didático tão avançado, com citações literárias, pra quem não sabia falar o mínimo?

Nas provas as frases e os enunciados eram tão eruditos, que eu levava uns quinze minutos pra traduzir uma frase antes de poder aplicar o que se tinha pedido (geralmente regras de terminação das declinações), então nos cansávamos muito.”

D., ex-aluna, ingressante em 1998.

“O ensino era acadêmico demais... muito exemplo de russo calcado em literatura... era como se eu comesse a dirigir na auto-escola já com um helicóptero, ao invés de um fusca.”

F., ex-aluno evadido, ingressante em 2003.

No fator ‘atitudes frente à situação de aprendizagem’ a avaliação do professor recebeu maior destaque, visto que é muito difícil separar as aulas, o ensino, a metodologia e

os materiais do professor. Nos estudos da área de didática diz-se que as atitudes com relação a uma determinada matéria estão intimamente relacionadas ao professor, e vice-versa, ou seja, se um aluno gosta de um professor, provavelmente gostará da matéria que ele ministrar, e se gosta da matéria, gostará do professor. Esta é uma idéia que deve ser vista com ressalvas, principalmente no caso dos adultos que desejam sempre se mostrar imparciais. A propósito, nos questionários qualitativos não apareciam críticas diretas a eles, a não ser aquelas que tratavam sobre um suposto mau relacionamento entre os docentes da área de russo, que prejudicaria o andamento do curso.

“Falta sintonia entre os professores”.
D., ex-aluna, ingressante em 1998.

“Não há uma união entre os professores para o desenvolvimento do curso como um todo. Parecia-me que cada professor trabalhava independentemente.”
E., ex-aluno evadido, ingressante em 1999.

“É preciso união. E o fim às brigas entre certos professores. Não é nem um pouco ético que certos professores falem mal um do outro no meio de uma aula. As confusões pessoais se misturaram com as profissionais e os alunos têm que arcar com os problemas alheios. Tal estranhamento só prejudica e rebaixa os índices de aproveitamento do curso.”
P., ex-aluna, ingressante em 2003.

Tabela 07 – Valores relacionados aos professores de russo segundo os alunos do 1º e 2º ano.

ALUNOS (1º ano)	PROFESSORES DE RUSSO	ALUNOS (2º ano)	PROFESSORES DE RUSSO
Aluno 1	poucos	Aluno 1'	Rigidez
Aluno 2	_____	Aluno 2'	Desunião e falta de comunicação
Aluno 3	conhecimento	Aluno 3'	exigência
Aluno 4	humilhação (Prof. específico)	Aluno 4'	competentes
Aluno 5	qualidade	Aluno 5'	Dívida – o que devia ter feito e não fez.
Aluno 6	poucos	Aluno 6'	O quanto preciso melhorar para entender o que me pedem.
Aluno 7	USP	Aluno 7'	Grandes diferenças entre eles
Aluno 8	_____	Aluno 8'	Falta de comunicação e pouca vontade de fazer algo pelos alunos
Aluno 9	_____	Aluno 9'	_____
Aluno 10	disciplina	Aluno 10'	literatura
Aluno 11	experiência de vida dura, extraordinários	Aluno 11'	Estudar a língua russa
Aluno 12	_____		
Aluno 13	_____		
Aluno 14	tomá-los como exemplo		
Aluno 15	estudar mais		

Os dados apresentados no quadro anterior revelam-se bastante interessantes. Temos por um lado diversas colocações positivas em ambos os quadros, ligadas a valores assumidamente importantes quando se fala na figura do professor, como ‘conhecimento’, ‘qualidade’, ‘competência’, ‘extraordinários’, ‘exemplo’. Por outro lado, temos um número considerável de abstenções nesta questão, demonstrando talvez uma imparcialidade neste quesito. Em vermelho, aparecem as colocações com sentido negativo, apontando para o já referido fato da ‘falta de união entre os professores’, e mais fortemente para problemas de comunicação, esta última não especificada, mas que sugere pouco entendimento entre docentes e discentes.

Já as questões referentes ao professor no questionário quantitativo apresentaram diversas inadequações, a começar pelo fato de que no curso de língua russa pelo menos dois professores ministram aulas concomitantemente. Ou seja, estas questões não especificavam cada um deles, mas os próprios alunos tinham opiniões diferentes sobre cada um, e muitos fizeram questão de expressar isto escrevendo, inclusive, no questionário. Outra inadequação refere-se ao fato de que várias das proposições tinham um caráter misto, ou seja, indicavam por um lado, uma afirmação, por outro uma negação, como é o caso da questão a seguir:

Ora, trata-se de uma questão bastante contraditória, mas que pode refletir o pensamento de alguns alunos. Em outras palavras, significa que os professores têm vasto conhecimento de suas áreas, mas que, por algum motivo não sabem transmiti-los. Esta proposição foi retirada de uma entrevista, e não deve ser ignorada apenas pelas observações desenvolvidas anteriormente, pois permite alguma análise.

Em primeiro lugar, este é um tipo de colocação bastante corrente entre os estudantes universitários, que confrontam o ensino da universidade com aquele oferecido na escola básica. Ambos são de natureza bastante diversa, e no caso da universidade, procura desenvolver a autonomia do estudante. No entanto, também sugere dificuldades dos alunos quando entram na universidade, pois não se adaptam à didática dos professores, além de virem do secundário imbuídos de uma série de crenças a respeito de como deve ser o ‘ensinar’. Ela revela uma crença e uma avaliação a respeito das práticas de ensino, que em geral, confronta o ensino dado pela escola básica ao ensino superior. A afirmação sugere que a questão da qualidade da formação específica à área de atuação do profissional da educação na universidade, sobretudo na USP, é raramente questionada. Porém, sua prática pedagógica passa pelo crivo (do olhar) de vários alunos, que podem inclusive, responsabilizar o profissional da educação pela qualidade de seu desempenho.

A leitura dos dados referentes à questão 13 sugere que os valores com respeito ao professor variam de indivíduo a indivíduo. No entanto, uma parcela significativa da turma de 2º ano marca a concordância com a questão, apontando para atitudes negativas com relação ao professor.

Além disso, são apontados outros problemas com relação aos professores, que vão desde o tipo de especialização, à influência do sistema público de ensino, ou à própria maneira de ministrarem suas aulas,

“O curso de russo da USP não possui nenhum professor lingüista, são todos tradutores de literatura. Embora sejam pessoas de vasto conhecimento e vivência na língua, não estão preparados para ministrar aulas de língua russa.”
L., aluna, ingressante em 2003.

“Sei que os professores não têm formação em filologia, o que penso que pode contribuir de maneira negativa na aprendizagem da língua. A própria faculdade não dá muita atenção ao curso, abrindo muitas vagas optativas, o que acaba por tornar a sala cheia de alunos ‘inconvenientes’”.
B., aluna, ingressante em 2007.

“A faculdade parece um pouco frágil e decadente. Talvez, seja um reflexo da desestruturação das instituições de ensino público no Brasil. A certeza de estabilidade profissional dos professores gera uma certa “preguiça” para melhorar o curso num todo e o desempenho individual dos educadores. Parece não haver muito comprometimento social, educacional. O aprendizado da língua depende muito mais do esforço de cada aluno e de suas pesquisas e buscas independentes. Os professores cumprem o horário de trabalho. Não mais que isso.”
J., aluna, ingressante em 2003.

“Eu não sou a única que tem problemas com o russo, ou melhor, com os professores. E o que pesa são todas as situações de humilhação, uma didática do tipo "engulam", são fatores que realmente fazem as pessoas se sentirem desestimuladas.”
A., aluna, ingressante em 2007.

O gráfico acima demonstra que a maioria dos alunos tem uma opinião positiva a respeito de seu professor de língua. As repostas dos alunos preenchem todas as variações na escala de *Likert*, mas a discordância total é maioria na turma de 1º ano, seguido pelos fatores parcialmente falso, neutro e totalmente falso na turma de 2º ano, somando a opinião de mais de 70% da sala.

Esta também foi uma colocação feita em entrevista por alguns ex-alunos do curso, que revelou pouca sustentação nos dados. Dois alunos do terceiro ano concordam completamente com a oração e um discorda completamente.

A frase da questão 61 apareceu na entrevista com os alunos e foi incluída por ser considerada antipedagógica. A total discordância foi assinalada em sua maior parte pelos alunos do primeiro ano, seguido pelo fator neutro (em ambas as turmas), e discordância total e concordância total alcançando os mesmos índices de porcentagem no segundo ano.

No terceiro ano dois alunos foram neutros e um concordou completamente. Por conter duas afirmações, esta questão fica difícil de ser interpretada, pois o que indicaria, por exemplo, o fator neutro? Que os professores fazem comparações entre os alunos, mas que ele próprio não se incomoda com isto? Possivelmente, porque caso contrário, haveria uma total discordância com a questão.

As atitudes com relação à situação de aprendizagem podem ser expressas também nas atitudes com relação às aulas, como na questão a seguir,

As atitudes com relação à aula de russo se mostram bastante heterogêneas, mas revelam novamente um contraste entre as turmas de primeiro e segundo anos. No primeiro caso há cerca de 70% de discordância com a proposição - o que significa que estes alunos provavelmente estejam ‘animados’ com as aulas ou que gostem de freqüentá-las. Já no segundo caso há preponderância dos fatores que indicam concordância com a questão, somando quase 60% dos alunos. Porém, falar sobre atitudes com relação às aulas é muito vago, pois é necessário saber o que faz com que estes alunos fiquem animados ou desanimados com as aulas. A leitura dos dados qualitativos apontou para o fato de que alguns componentes das aulas, como a metodologia, por exemplo, poderia provocar este ‘desânimo’.

“As aulas eram monótonas e pouco eficazes. (...) O curso fragmentário e antiquado era um grande fator desanimador. Parecia haver nos professores certa "preguiça" de se atualizar, de dinamizar o processo de aprendizado.”
G., ex-aluno, ingressante em 2001.

“Ao longo do curso eu me sentia muito desestimulada. As explicações nas (das) aulas não me satisfaziam. Uma dúvida que você tinha, não recebia uma explicação mais aprofundada. ‘ - é assim porque é assim’. As explicações eram muito superficiais. Não acredito que a língua russa seja uma língua difícil, mas a maneira como ela estava sendo tratada a tornava difícil”.
M., ex-aluna, ingressante em 1997.

“(...) estudar uma língua dissecando-a desde o princípio sem ter muito uma visão do todo não faz muito sentido. Justapor tudo também não deve fazer. Era difícil ficar tentando decorar as terminações dos casos sem que isso fosse automático, sem que se entendesse o(s) cerne(s) das questões”.
G., ex-aluna, ingressante em 1997.

“[...] as aulas eram ruins e as provas muito mal preparadas.”
P., ex-aluna, ingressante em 1999.

“A concepção de ensino ainda está muito atrelada à repetição e à tradução.”
D., ex-aluna evadida, ingressante em 2004.

É importante perceber, no entanto, que estas atitudes podem se restringir às aulas, ao micro-contexto, sem se estender à língua, por exemplo. Os trechos selecionados a seguir transmitem esta mesma idéia, e ampliam a discussão sobre as atitudes com relação às aulas ao nível de determinados quesitos, como o já referido material didático, a metodologia, o sucesso ou insucesso no estudo de russo, ou à própria dedicação (dos alunos) nos estudos,

“Eu gostava muito de estudar russo. Entretanto, acho a metodologia do curso da USP descontinua, obsoleta, pouco estimulante, lenta e, principalmente, fragmentária. Os professores têm bom conhecimento da língua (naturalmente!), mas a metodologia deixa bastante a desejar.” G., ex-aluno, ingressante 2000.

“Gosto de estudar russo apesar de todos os problemas e dores de cabeça que estou tendo com os professores e com a metodologia.” A., aluna, ingressante em 2007.

“Sim, [gosto de estudar russo] mas lamento ter pouco tempo para tal. Acho que os professores poderiam guiar o curso mais lentamente no 1º ano, é difícil acompanhar uma língua que não se tem conhecimento algum, principalmente no que diz respeito à gramática.” B., aluna, ingressante em 2007.

“Gosto de estudar a língua, mas as aulas são entediantes. Lê-se os “pontos” da gramática e se repete a sequência de exercícios estruturados.” Daniela, 2004

“Não gosto. Mas quero aprender, por isso agüento. As aulas sem método são responsáveis por meu resultado.” D., aluno, ingressante em 2005.

É impossível ignorar o número de menções negativas que se faz à metodologia usada nas aulas de russo. Neste sentido podemos pensar que muitas pessoas não se adaptam a ela, e ao mesmo tempo, atribuem somente a ela e não a si mesmos (na maioria dos casos) o seu desânimo ou insucesso na aprendizagem de russo. Observaremos mais adiante a questão do esforço do aluno/ sucesso quando tratarmos do fator motivação e nos deteremos agora nos comentários referentes à metodologia, didática e prática de ensino.

As colocações dos alunos sugerem uma falta de clareza, objetividade e linearidade nas práticas de ensino, incluindo algo que se aproxime de uma falta de modernização e dinamização destes processos.

Na entrevista com o Professor Dr. Noé Silva, um dos professores de língua russa do curso, há referência sobre um projeto de modernização destas práticas com o auxílio de recursos audiovisuais, e envolveria o oferecimento de bolsas de iniciação científica para alunos da graduação que colaborassem com o desenvolvimento de um material mais moderno para o curso de russo.

O Professor Noé Silva representa uma opinião bastante importante para este trabalho, pois dá uma visão sobre as dificuldades de se ensinar russo na universidade. Ele aponta que os estilos de aprendizagem dos alunos estão atualmente muito voltados para o aspecto visual, para a imagem, e não tanto para o texto, o que segundo ele seria particularmente ruim para um estudante do curso de Letras. Para ele, uma das maiores

dificuldades a serem enfrentadas no curso é a falta de maturidade dos alunos, que entram no curso sem objetivos definidos, não estudam fora das aulas e vem do secundário com muitas defasagens, a ponto de não possuírem conhecimentos elementares da própria gramática da língua portuguesa.

Foram formuladas algumas questões no questionário quantitativo que tratam de metodologia de ensino. As opiniões dos alunos a este respeito podem ser observadas a partir da leitura dos gráficos a seguir:

“No início era tudo novo e fascinante, mas criptografado. Com o tempo fui desvendando a lógica da língua descobrindo que o "criptografado" estava na metodologia usada em algumas aulas. Certamente aquilo que me parecia desnecessariamente complicado me desmotivava e, sim, por vezes afetava minha auto-estima e certamente minha vontade de participar das aulas, tanto que por 2 vezes cheguei a abandonar o curso.”
P., aluna, ingressante em 2002.

“Não estou gostando de estudar [russo], mas gostaria muito de aprender a língua. Acho a metodologia ruim. Os professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar.”
D., aluno, ingressante em 2005.

A questão da metodologia de ensino é bastante complicada de ser discutida, pois coloca todo o peso da aprendizagem sob responsabilidade do professor. A não adaptação a certas metodologias utilizadas pelos professores pode revelar crenças sob modos ideais de ensino, e ao mesmo tempo, as preferências e estilos de aprendizagem dos alunos, pouco ou não contemplados nas aulas. Assim sendo, em se tratando de um público adulto, uma visão negativa dos alunos com respeito às metodologias de ensino praticadas, pode sugerir a

necessidade de maior diálogo entre alunos e professores, ou mesmo uma preocupação do professor em definir com mais clareza seus objetivos com as atividades propostas.

Todos os alunos do 3º ano concordaram completamente com a afirmação referente à questão 57, sendo que a maior parte dos alunos de 1º ano discorda, e pelo menos metade do 2º ano concorda com a proposição.

“No início era tudo novo e fascinante, mas criptografado. Com o tempo fui desvendando a lógica da língua descobrindo que o "criptografado" estava na metodologia usada em algumas aulas. Certamente aquilo que me parecia desnecessariamente complicado me desmotivava e, sim, por vezes afetava minha auto-estima e certamente minha vontade de participar das aulas, tanto que por 2 vezes cheguei a abandonar o curso.”
P., aluna, ingressante em 2002.

“Não estou gostando de estudar [russo], mas gostaria muito de aprender a língua. Acho a metodologia ruim. Os professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar.”
D., aluno, ingressante em 2005.

A leitura da questão anterior (19) sinaliza majoritariamente atitudes positivas dos alunos de ambos os anos diante das aulas. Com exceção de poucos alunos, que discordam completa ou parcialmente da afirmação.

O mesmo pode ser observado na leitura da questão 29, que especifica esta atitude na qualidade de tédio. O primeiro ano discorda da questão e a outra turma se coloca do mesmo modo, embora apresente dados mais heterogêneos.

O gráfico de linhas demonstra a variação do fator ‘atitudes frente a situação de aprendizagem’ em ambos os anos estudados. As atitudes positivas aparecem a direita.

Gráfico 07 – Fator ‘atitudes frente a situação de aprendizagem’ agrupado por questões (1º ano).

Gráfico 08 – Fator ‘atitudes frente a situação de aprendizagem’ agrupado por questões (2º ano). Legenda:

29- Acho as aulas de língua russa entediantes.*

49- Meu professor de russo é uma das pessoas menos simpáticas que conheço.*

57- Não há uma linha de ensino no curso de russo, cada um ensina o que quer.*

59- O meu professor de russo representa para mim uma fonte de inspiração.

80- O material didático utilizado no curso de russo é muito ruim.*

Observa-se que dos fatores analisados, tanto no questionário quantitativo quanto no qualitativo, este foi o mais variável de turma para turma, e de indivíduo para indivíduo. Este dado confirma a idéia de que as atitudes com relação à situação de aprendizagem se formam e se processam a todo momento, no contato diário com aquilo que é trazido pelo curso e processado singularmente pelo indivíduo.

Nos dados qualitativos as avaliações realizadas pelos alunos à situação de aprendizagem revelam críticas fortes aos materiais didáticos e aos recursos metodológicos utilizados pelos professores no curso de russo da USP.

Por seu dinamismo e por revelar forte influência na aprendizagem de línguas e na motivação, deve-se considerar a possibilidade de reformulação destes materiais e métodos, adequando-os às necessidades reais e atuais dos alunos, que reclamam melhorias.

4.5. Aptidão

Analisaremos as questões concernentes à aptidão brevemente. Como vimos no capítulo teórico, o conceito de aptidão têm sido constantemente reformulado, embora se possa dizer que um indivíduo possui maior aptidão para aprender línguas porque demonstra maior facilidade e rapidez neste processo.

Neste estudo não se buscou aferir as habilidades dos estudantes na língua-objeto, e sim, observar como estes alunos avaliam suas habilidades, se tem facilidade ou não. Partimos do princípio que facilidade pode ligar-se a sucesso, e por sua vez, motivação. Por outro lado, dificuldade pode ligar-se a insucesso, e possivelmente a rebaixamento da auto-estima e desânimo com o estudo da língua-objeto. Pode ocorrer também o contrário, mas com menor probabilidade.

No questionário qualitativo foi colocada apenas a questão a seguir para tratar de aptidão.

Sua leitura sugere que no tocante à aptidão há grande variação de indivíduo para indivíduo, o que é uma resposta esperada, já que se trata de um atributo individual considerado inato. No entanto, ninguém se considera ‘inapto’, por exemplo, ou ter ‘muita dificuldade’ para aprender línguas estrangeiras, pois ninguém assinala ‘totalmente falso’. O índice neutro aparece bem semelhante e quantitativamente significativo nas duas turmas – o qual leva a interpretação de que ou esta questão seja indiferente, ou que eles não se consideram nem com menor, nem com maior facilidade.

Novamente os dados de primeiro ano são mais polarizados, com 40% de ‘totalmente verdadeiro’ e 20 % de ‘parcialmente verdadeiro’, que somados indicam a concordância da maior parte da turma com a proposição. Os dados do segundo ano revelam mais uma vez menor assertividade, mas indica também maioria de concordância com a afirmação.

A questão da facilidade para aprender línguas estrangeiras foi colocada nos questionários qualitativos em contraste com a facilidade para aprender especificamente a língua russa. Um dado ainda não mencionado é que 100% dos alunos que forneceram dados para esta pesquisa estudaram e têm proficiência em pelo menos uma língua estrangeira, sendo que a maioria estudou pelo menos duas línguas diferentes da nativa. As línguas mais estudadas pelos alunos (em ordem decrescente) são inglês, francês, espanhol, alemão e italiano.

No questionário qualitativo foi perguntado qual a área de maior interesse no estudo da língua russa, se conversação, se gramática ou tradução. Observemos o que os alunos disseram sobre sua aptidão e facilidade para aprender línguas em geral, e especificamente a língua russa:

“Sim [tenho facilidade], meus professores diziam que eu tinha jeito. A área que mais me atraía era a de gramática. Por isso não tentei o mestrado; não havia orientador de gramática, só de literatura.”
F., ex-aluna, ingressante em 1988.

“Sempre me considerei uma pessoa com facilidade para aprender novas línguas, infelizmente com o russo não foi (nem está sendo) nada fácil, para mim é fundamental experimentar a língua pelos ouvidos e degustar os sons na conversação, pontos que são muito pouco explorados no curso.” P., aluna, ingressante em 2002.

“Eu tenho facilidade para aprender, mas do modo como o curso é administrado é muito desestimulante e estressante. Dois professores diferentes com didáticas diferentes sobre uma mesma coisa, um que exige demais e o outro não.”
A., aluna, ingressante em 2007.

“Tenho alguma dificuldade no aprendizado da língua, mas reconheço e atribuo esse déficit a minha falta de tempo para me dedicar a ela. Gosto mais da conversação, embora os professores me intimidem um pouco (...).”
B., ingressante em 2007.

“Tenho muita facilidade para aprender um idioma, porém a falta de tempo e a grande dedicação ao emprego dificultam ou retardam o aperfeiçoamento do estudo. Tenho facilidade para ler e escrever, porém minha dificuldade maior é falar, não sei se é pela timidez ou por não conseguir ordenar em minha cabeça a frase. Já estudei *russo, árabe, latim, tupi, espanhol, alemão e inglês*.” E., ex-aluno evadido, ingressante em 1999.

“As dificuldades eram muito grandes no início, mas agora está tudo bem mais fácil, pois minha convivência com a língua aumentou. Sempre gostei mais de gramática e tradução, porém preocupo-me em desenvolver os outros aspectos lingüísticos”. Loreta,

“Sim [tenho facilidade para aprender LE]. Apesar das falhas do curso de graduação, tenho muito interesse pela língua [russa]. E até tenho certa facilidade de aprendizado. A mim, interessa a gramática.” J., aluna, ingressante em 2004.

“Tenho alguma facilidade, sim. Meu interesse maior era tradução.”
G., ex-aluno, ingressante em 2001.

“Não tenho facilidade.”
D., ex-aluna evadida, ingressante em 2004.

“Tive facilidade para aprender inglês, mas isso não ocorreu com o russo. Acho mais fácil a parte de leitura, talvez porque me interesse mais.”
D., aluno, ingressante em 2005.

“Eu tinha facilidade em aprender o russo, pois já estava acostumada a estudar outros idiomas. Esquema de autodidata. Eu sempre gostei de buscar um texto e ficar horas nele. Uma coisa que gostava de fazer desde o início da faculdade era pegar um poema e vasculhar palavra por palavra...até chegar a uma tradução inteligível. Hoje é uma das coisas que mais gosto de fazer. A tradução. Eu não gosto da parte de conversação e essa é a área em que me dou mais mal.”
P., ex-aluna evadida, ingressante em 2002.

Os excertos selecionados trazem dados bastante diversificados. Temos uma maioria que demonstra facilidade para aprender línguas estrangeiras. Destes, alguns afirmam possuir a mesma facilidade para aprender russo. Esta facilidade não pode ser vista sem que se correlacione os hábitos de estudo destes alunos, pois é difícil pensar em facilidade em longo prazo em contexto artificial de línguas. Merece atenção a singularidade e a pouca familiaridade da língua estudada, que pode apresentar grandes dificuldades iniciais, e devem ser superadas com o tempo, a persistência e o estudo da língua.

Há casos em que os alunos respondem à questão utilizando o verbo no passado: ‘tive’ facilidade para aprender outra língua estrangeira, mas isto não acontece com o russo. Há ainda, aqueles que se consideram com facilidade, porém têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, o que obviamente dificulta a aprendizagem de língua russa. São poucos os que realmente assumem ter esta inaptidão/ dificuldade para aprendizagem de línguas.

É interessante notar a correlação entre gosto e facilidade. Dos que tem facilidade, a maioria aponta interesse pela gramática e tradução – e dos que tem dificuldade, a maioria aponta interesse pela conversação.

A leitura do gráfico referente à questão 64 demonstra que a aptidão e as preferências de aprendizagem dos alunos variam fortemente de indivíduo para indivíduo, a despeito das crenças de que a gramática é o ponto mais difícil e menos apreciado no estudo de uma língua.

Tendo em vista que aptidão é considerada uma característica inata, e, portanto, imutável, é interessante notar as colocações ‘tive ou tinha’ facilidade, mas não tenho a mesma facilidade com o russo. Como diz Sternberg (2002), isto é possível?

Existe uma resposta possível a esta pergunta baseada nas considerações de Sternberg sobre aptidão – *The Theory of Successful Intelligence*. Os dados qualitativos foram coletados, em sua maioria, com ex-alunos formados em russo, ou seja, ‘o bom aluno de russo’. Destes, praticamente todos manifestaram ter facilidade naquele aspecto mais abordado no curso, ou seja, o aspecto gramatical da língua. Os que têm facilidade curso de língua demonstram, possivelmente, habilidades no campo analítico da inteligência. O mesmo não acontece com as habilidades orais e criativas da língua, pouco trabalhada nesta habilitação. Em resumo, é possível que o curso beneficie e selecione certo ‘perfil’ de aluno, pois enfatiza determinados tipos de habilidades e áreas de interesse. Aqueles que têm outras preferências no estudo da língua e dificuldades em se adequar a este perfil apresentam tendência a desistir do curso.

4.6. Crenças

Outro fator que pode influenciar fortemente a motivação são as crenças, que serão tomadas aqui unicamente com relação à aprendizagem, e não ao povo ou cultura da língua-objeto. Neste caso, as crenças revelarão, em linguagem mais usual, as expectativas de aprendizagem.

Há alunos que acreditam que aprenderão uma língua com grande facilidade, outros acreditam que uma língua seja muito difícil, outros têm pouca ou nenhuma expectativa a este respeito. Assim, a interação entre as expectativas e os fatos experimentados pode motivar ou ‘desmotivar’ mais um aluno. Por exemplo, pode-se esperar ter muitas dificuldades na aprendizagem de uma língua, e, a despeito disso, superar as dificuldades com facilidade; ou então, ter a crença de que alcançará seus objetivos com facilidade e, no entanto, enfrentar muitas dificuldades.

Essas crenças e expectativas sobre a facilidade ou dificuldade da língua russa foram aferidas e ilustradas na questão sete a seguir:

Os dois gráficos anteriores tratam do mesmo assunto. A análise referente à questão 52 demonstra que há considerável variação individual quando nos referimos às crenças; no entanto, mais pessoas do 2º ano afirmaram ter a crença de que estudar russo seria mais fácil, e, portanto, se enganaram. Isto demonstra que os mesmos vêm enfrentando dificuldades no estudo da língua.

Muitos alunos têm o costume de culpar ou responsabilizar seus professores pela qualidade de seu desempenho. Na questão acima procuramos observar as crenças dos alunos sobre 'de quem é o papel principal no processo de aprendizagem de LE'.

Cerca de 70% do segundo ano e 90% do primeiro concorda com esta afirmação. Esta maioria concorda então que o seu próprio papel é mais importante no processo de aprendizagem que de seu professor. Os 10% que se mostram neutros assumem que ambos

(aluno e professor) têm papel semelhante neste processo, ou de que a questão seja irrelevante.

Aproximadamente 20% dos alunos discorda parcialmente da proposição, atribuindo maior responsabilidade dos professores no processo de aprendizagem.

A afirmação acima pode revelar uma crença sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois parte do pressuposto de que somente o ensino em contexto artificial de aprendizagem não garante a obtenção da proficiência da língua-alvo, no caso, o russo. Os alunos de 1º ano concordaram totalmente com a questão, alcançando índices de concordância (parcial e total) de cerca de 80%.

O segundo ano assinala ‘parcialmente verdadeiro’ em cerca de 50% dos casos, com aproximadamente 25% de concordância total. Ninguém discordou completamente da proposição. Estes dados demonstram a pouca confiança ou expectativa dos alunos nos resultados de aprendizagem a ser adquiridos unicamente em contexto artificial de línguas. Podemos pensar aqui por um lado que é uma visão um pouco pessimista, por outro, na necessidade progressiva de se promover ou facilitar o intercâmbio entre universidades brasileiras e russas.

Afirmação semelhante a do gráfico anterior apareceu nas respostas aos questionários qualitativos:

“Cada vez que um aluno viaja por vários meses para a Rússia e volta falando um pouco é visto como o salvador da pátria pelos professores. Dá a impressão de ser o único jeito de aprender.”

D., aluno, ingressante em 2005.

Vimos, quando tratávamos de discutir as atitudes frente à situação de aprendizagem, uma grande resistência e crítica dos alunos com respeito aos métodos e materiais didáticos utilizados no curso de russo. Esta crítica pode revelar também algumas valorações a respeito de como devem ser as aulas, os métodos e materiais, pois todos os alunos passaram sistematicamente pela escola, e confrontam aquilo que tiveram no passado com o que estão tendo no presente.

Desta constatação podemos imaginar que são formadas muitas crenças sobre como se deve ensinar e de como devem ser os materiais. Sem entrar aqui em discussões sobre qual método ou abordagem é mais adequada, vale observar o conflito e a confusão que causou a criação do Método Áudio-Visual no final da década de 60 do século passado, comentado pelo Prof. Boris Schnaidermann:

“Era muito problemático [o material didático]. Durante algum tempo houve a grande voga do ensino áudio-visual. Os alunos ficavam no curso aprendendo, estudando gramática, e tudo e tal. Eles chegavam nos cursos de didática e aprendiam com os professores que tudo isso era besteira – que era besteira ficar estudando gramática, que tinham que aprender era na prática, e com sistema áudio-visual. E nos cursos de didática ensinavam que era proibido falar em substantivo, adjetivo, verbo. “- Tem que aprender a fala, e a escrita, e não o substantivo, adjetivo, verbo!” E nós que tínhamos que ensinar até filologia, não é? [risos] Tínhamos que falar essa linguagem que os outros consideravam superada, que nos cursos de didática ensinavam que estava superada. Claro, havia aulas de língua, de conversação. Mas havia uma revolta dos alunos com o ensino por meio de manuais, era só audiovisual, áudio - visual!

E acontece que o manual é indispensável, a gente não pode prescindir. Exageros do momento. Era um momento em que se instalavam laboratórios de língua, de fonética. Mas acontece que há a necessidade de uma formação inclusive filológica da língua. O ano de 1968 foi um ano muito tumultuado, politicamente e tudo. Os alunos ocuparam a Maria Antonia.

E os alunos pressionavam os professores. Eles diziam “eu não quero, não me adianta aprender ‘o João foi à farmácia’, ‘quero aprender literatura’”. Mas acontece que para aprender literatura, tem que aprender o cotidiano mesmo, o ‘beabá’ da língua. Queriam pular etapas (...). Nós continuamos a ensinar gramática e tudo, mas com a revolta dos alunos. Foi um período muito tumultuado.”

É provável e possível imaginar que muitas das opiniões sobre os métodos e materiais tenham se formado e cristalizado em formas de crenças e que anteriormente muitos alunos considerassem imprescindível e altamente recomendável se ensinar uma língua a partir do uso de manuais, no Método Gramática e Tradução, ao contrário do que observamos atualmente.

4.7. Motivação

Cuidaremos finalmente de analisar os aspectos ligados à motivação, que segundo Gardner (1986) compõe-se de esforço expendido, desejo de aprender e atitudes favoráveis à aprendizagem de línguas.

Começamos por observar a questão do esforço empreendido para a aprendizagem da língua em questão. Este é um dos quesitos mais interessantes da teoria, pois mostra como a motivação se coloca na prática, e põe em xeque a responsabilidade do aluno na aprendizagem da LE. Inclusive, segundo Gardner, se não há esforço, não há motivação.

Devemos ter cuidado quando tentamos avaliar a questão do esforço, pois ela se liga a hábitos de estudo, de toda uma cultura escolar e familiar, e variará muito de indivíduo para indivíduo. Além disso, a quantidade de esforço empreendido para exercer uma atividade pode ser avaliada de modo muito diferente de aluno para aluno. O mesmo número de horas de estudo pode receber avaliações diferentes por alunos diferentes, ou seja, para um pode ser muito, para outro pode ser pouco. Outro ponto é a qualidade do esforço empreendido, que pode render diferentemente para cada aluno ou situação.

Algumas afirmações acerca de esforço foram propostas no questionário quantitativo, quando os alunos apontariam se estudavam russo em casa, se eram dedicados no estudo da língua russa.

A discordância à afirmação prepondera sobre os outros índices, sobretudo na turma de primeiro ano. Os dados do segundo ano sugerem a visão de que os alunos estudam em

casa, sendo que alguns consideram que não o fazem em quantidade suficiente, já que há discordância parcial.

A ínfima quantidade de alunos que concordou completamente com a afirmação sugere a pequena quantidade de alunos que se dedica sistematicamente ao estudo da língua. Recebe destaque o fator ‘parcialmente verdadeiro’ para os alunos do primeiro ano, que se consideram dedicados, mas não fazem um estudo tão sistematizado.

Nenhum aluno do segundo ano concordou com a questão, pelo contrário, a maioria discorda da proposição, ainda que ‘parcialmente’ em maior número. Os dados dos alunos do segundo ano levam a interpretação de que todos têm a consciência de que não estudam o suficiente, ou de que poderiam estudar mais.

Novamente, ao que se refere aos hábitos de estudo, revelam-se mais dedicados os alunos de primeiro ano, que discordam em quase 70% dos casos. O fator ‘discordo totalmente’ é seguido quantitativamente pelo fator neutro.

Apenas 40% dos alunos de 2º ano discordam da proposição, havendo maior distribuição dos fatores neste caso. Cerca de três alunos discordam parcialmente, e, 20% concordam completamente!

A motivação e o esforço podem ser revelados pelo interesse do aluno em esclarecer suas dúvidas, como na questão acima. A concordância total com a proposição aparece com número bastante pequeno e assinalado apenas por alunos do primeiro ano. Quase metade dos alunos do segundo ano concorda parcialmente com a afirmação, levando a interpretação de que estes tiram suas dúvidas com seus professores, mas não com tanta frequência, ou pelo menos, não todas as dúvidas. Os outros índices se distribuem de modo equivalente nas duas turmas estudadas, preenchendo todos os fatores, e revelando a influência de fatores próprios a cada indivíduo. Não podemos esquecer, no entanto, de que ‘tirar as dúvidas com o professor’ pode revelar não necessariamente a questão do interesse, porque se liga à inibição do aluno, ou a própria postura do professor.

Há índices significativos de discordância para esta questão em ambas as turmas analisadas, conseqüentemente, a maioria persiste em tentar compreender a matéria ensinada e a explicação do professor. Nota-se que há concordância com a afirmação em ambos os anos aferidos.

Até agora percebemos que a questão dos hábitos e estratégias de estudo para a aprendizagem de russo aparece mais forte na turma de primeiro ano, em mais da metade dos casos. A avaliação dos dados da outra turma (2º ano) demonstra que estes alunos não mantêm hábitos e estratégias de estudo sistematizado, e que a maioria admite que deveria estudar mais. No entanto, a avaliação do esforço nestes estudos é bastante subjetiva, pois depende de como cada aluno considera o seu próprio esforço, à exceção da questão tocante aos estudos sistemáticos da língua russa.

A despeito das afirmações referentes aos hábitos de estudo, observaremos como os alunos das duas turmas avaliam o seu esforço expendido na aprendizagem de russo:

É pequena a parcela de alunos que concorda totalmente com a afirmação. A maioria assinala parcialmente verdadeiro. Há elevados índices de ‘neutro’.

Por outro lado, existem alunos, cerca de 30%, que assumem que não empreendem esforço para aprender russo, principalmente da turma de 1º ano. Outra observação interessante é a diferença da avaliação de hábitos de estudo e esforço, que são colocados de modo bastante diferente pelos alunos de ambas as turmas. Os gráficos 09 e 10 que reúnem todos os dados referentes a esforço pode ser observado abaixo:

Gráfico 09 – Fator esforço agrupado por questões (1º ano).

Gráfico 10 – Fator esforço agrupado por questões (2º ano). Legenda:

12. Tento entender tudo o que vejo e ouço em russo.

22. Não estudo russo em casa (fora das aulas)*.

26. Não presto muita atenção na aula de russo*.

33. Sou um aluno bastante dedicado e esforçado estudo a língua russa sistematicamente, todos os dias.

41. Adio até a última hora o momento de estudar russo*.

48. Costumo tirar minhas dúvidas com meu professor de russo.

55. Costumo desistir e não prestar atenção quando não entendo a explicação do professor de russo*.

65. Esforço-me muito para aprender russo.

É gritante a variação da análise de esforço expendido no estudo da língua russa entre as duas turmas observadas. O primeiro ano aponta que mantém hábitos e estratégias de estudo muito mais fortes que os alunos do segundo ano.

A pergunta que resta, e que infelizmente não poderá ser respondida neste estudo, é se estes alunos sempre foram assim, ou se passaram a se dedicar menos ao estudo da língua. Os alunos do segundo ano se esforçam pouco e, portanto, estão pouco motivados; por outro lado, são estes mesmos alunos que persistiram nos estudos da língua russa por pelo menos dois semestres e não evadiram, como fazem rapidamente muitos dos alunos que se matriculam no curso de russo.

Para tentar ilustrar estes questionamentos selecionamos trechos dos dados qualitativos que observam a dinâmica entre esforço, progresso e motivação na visão dos alunos (sem incluir o resultado nas notas das avaliações).

Esforço e progresso na visão de alunos e ex-alunos:

“Nunca calculei minhas horas de estudo, isso seria deprimente pra mim, mas montei grupos de estudo vez ou outra. Tive aulas particulares durante um tempo e com a Internet rápida procuro ter acesso a filmes e conteúdo em áudio/vídeo para melhorar meu desempenho.” P. ingressante em 2002.

“A progressão é muito lenta. Os resultados aparecem depois de uns 3 anos de estudo. Isso, sem dúvida, afeta nossa motivação. A língua russa talvez se torne um "hobby" e não trabalho. Não me sinto pronta para trabalhar com a língua, por exemplo.” J. ingres. 2004

“Tenho certeza de que meu progresso será mínimo. Estou tentando o máximo que posso para decorar e etc e estudar, mas estou suficientemente estressada e cansada que sei que todos meus esforços servirão apenas para manter o que sei e acrescentar pouco. Motivação??? Acho que essa palavra foi apagada do meu dicionário. Mas, se ainda há alguma, com certeza vem de mim mesma. O que me faz ir às aulas é o meu jeito teimoso, porque se é para ser humilhada é melhor nem existir.” A., ingressante em 2007.

“Não sou uma boa aluna. Embora participe das aulas e faça os exercícios, ainda acho que não é o suficiente (pra mim). Além do período das aulas, procuro fazer os exercícios e ler a apostila no dia anterior. Poderia ter progredido mais. Isso me desmotiva, de algum modo, a frequentar as aulas, mas não penso em mudar de habilitação, mas sim arranjar um meio de me dedicar mais ao curso.” B., ingressante em 2007.

“Nunca me considere um bom aluno, mas essa é a matéria que me dá problemas. Tentei o método de repetir horas e horas os mesmos exercícios, não deu certo. Depois de um tempo sempre esquecia tudo. Além das aulas, estudo mais ou menos duas horas por semana. Meus progressos foram vários, mas insuficientes. Estou no fim do segundo ano de russo e me sinto no nível básico: onde deveria estar ao término do primeiro ano. O receio de participar da aula fica gigantesco. Não me sinto aprendendo ou contribuindo.” D., ing. 2005

“Sim, eu me considerava e me considero uma boa aluna. Sei que poderia fazer muito e muito mais. No início do curso, conseguia me dar muito bem porque estudava cerca de três a quatro horas por dia. As minhas estratégias para estudar o russo eram unicamente sair um pouco da gramática e encontrar os textos literários. Isso sempre me ajudou muito. Os progressos sempre foram intensivos, mais significativamente no início do curso. Eu tinha mais tempo de ler e compreender as particularidades da gramática. Tive uma época de desmotivação e foi logo no final do curso. Eu demorava muito e muito tempo para ler um texto e isso me assustava. Hoje, sei que é normal.” P. ingressante em 2003.

“Assim como acho que os métodos do curso não eram sistematizados eu também não tinha um sistema, nem disciplina, nem estratégia. Em geral procurava assistir às aulas e fazer algumas poucas tarefas fora do horário do curso. Sem ser muito pessimista, acho que os progressos eram mínimos. Saí do curso achando que não sabia nada, apesar de que a maioria dos professores me incentivava.” G., ingressante em 1997.

“No início era terrível, pensava: “Nunca irei aprender esta língua”, principalmente quando começamos o dativo, pois não concebia aqueles tipos de expressões impessoais. Agora já assimilei, está bem natural para mim”. L, ingressante em 2003.

“É claro que estou sempre aprendendo coisas novas, mas estou longe de ter um conhecimento avançado da língua, ainda estando no último semestre. Minha motivação é bastante instável, mas acho que auto-estima já perdi. Gosto de participar das aulas de gramática, mas não das de conversação.” B., ingressante em 2003.

O esforço para aprender uma língua estrangeira muitas vezes se confunde com as estratégias utilizadas pelos aprendizes, que não precisam ser necessariamente apenas fazer as tarefas propostas em sala, mas também procurar entender tudo o que ouvem ou vêem na

língua em questão. Isto também pode demonstrar o nível e a abrangência do interesse pela língua.

Observamos o nível de motivação também pelo nível de proficiência, ou profundidade de conhecimentos almejados, ilustrados na questão (8) abaixo. Se fôssemos analisar a motivação apenas por este fator, certamente poderíamos dizer que praticamente todos os estudantes de russo observados nesta pesquisa teriam uma enorme motivação para estudar a língua russa.

O mesmo se aplica para a questão 25, ilustrado no próximo gráfico. Os dados se apresentam um pouco mais heterogêneos, oscilando mais fortemente entre fatores 1 e 2, para concordo totalmente e parcialmente. Ainda assim, há uma valoração positiva na

experiência de se estudar da língua. Há um número considerável também de respostas neutras, ou seja, para estes alunos é indiferente o fato de gostar ou não gostar, sentir realizado ou não com esta experiência.

O gráfico ilustrado acima está bem polarizado no caso da turma de 1º ano, com discordância de cerca de 80% dos alunos. Aqui a experiência de aprendizagem está muito longe de ser traumatizante, pode ser, por exemplo, agradável, boa, diferente, normal e etc.

As colunas referentes aos dados da turma de segundo ano perpassam todos os índices, com números iguais (30%) nos fatores ‘concordo totalmente’ e ‘discordo totalmente’. Seguem na mesma seqüência os índices de concordância ou discordância parcial. Nota-se que a classe está bem dividida quando se fala em uma experiência boa ou ruim, e afetivamente gratificante ou traumatizante na aprendizagem de russo.

Cerca de 80% da turma de 1º ano acredita que obterá proficiência na língua russa, sendo que uma pequena parcela da classe tem uma expectativa pessimista com relação às suas possibilidades de obter proficiência na língua-alvo.

Na segunda turma, há diferenciação significativa na distribuição das respostas. A maioria tem uma visão pessimista acerca de suas possibilidades em obter proficiência na língua alvo. Esta é uma questão central para este trabalho, pois como é possível manter, ou aumentar a motivação para o estudo de uma LE se os alunos não se consideram ‘falantes em potencial’? É como se não houvesse esperança ou credibilidade no processo em que se está imbricado, e portanto, por que se despenderia esforços numa atividade que já é considerada fracassada antes mesmo de ser concluída? Acreditamos que este dado aponta fortemente para índices de baixa motivação na turma de segundo ano.

Para a questão (58) há novamente uma disparidade nos dados das diferentes turmas. Felizmente, neste caso, a maioria dos alunos assinala discordância com a proposição. Vemos, no entanto, pelas colocações dos alunos de segundo ano certo desânimo com sua experiência e expectativa de aprendizagem de russo. O que não sabemos, dado que não foi feito um estudo longitudinal, é: - até que ponto estes alunos mudaram suas atitudes no estudo/ motivação para aprendizagem de língua russa? - até que ponto, a falta de hábitos de estudo e responsabilidade com seu próprio processo de aprendizagem de línguas vêm influenciando a vontade, expectativa, motivação para estudar tal língua?

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo longo e demorado, que requer esforço e persistência. Deste modo, a motivação pode variar com o tempo, e interagir constantemente com os resultados e avaliações que se faz deste processo.

Como vimos, a questão do sucesso e insucesso no processo de aprendizagem de uma LE pode ser de suma importância para a variação da qualidade da motivação. Ushioda (2002) levantou em suas pesquisas que o sucesso ou insucesso era o fator mais representativo nas mudanças da motivação.

Semelhante questão aparece nos dados qualitativos desta pesquisa, e pode ser observado nos excertos a seguir:

“Desde o princípio eu fui muito bem. Obviamente, as notas altas e os elogios me motivaram bastante.”

F., ex-aluna, ingressante em 1988.

“A progressão é muito lenta. Os resultados aparecem depois de uns três anos de estudo. Isso, sem dúvida, afeta nossa motivação.”

J., aluna, ingressante em 2003.

“Os progressos foram lentos e fragmentados, uma vez que o curso em si não apresenta unidade de programa. Os principais progressos foram devidos a dedicação pessoal e aplicação dos conhecimentos do curso de língua em aulas de literatura (tradução com prof. Homero Freitas de Andrade). A demora em progredir e a sensação de "bagunça" no curso desestimularam bastante. As tarefas também pareciam não possuir "lógica", isto é, muitas vezes eram repetidas e evidentemente desnecessárias, de modo que a vontade de participar das aulas foi se reduzindo ao longo do curso. No fim do último semestre, a motivação e a participação dos alunos eram mínimas e "forçadas".

G., ex-aluno, ingressante em 2001.

“Meus progressos foram vários, mas insuficientes. Estou no fim do segundo ano de russo e me sinto no nível básico: onde deveria estar ao término do primeiro ano. O receio de participar da aula fica gigantesco. Não me sinto aprendendo ou contribuindo.” D., aluno, ingressante em 2005.

Apenas 50% dos alunos discordaram completamente da afirmação; portanto, a outra metade pensa ou já pensou na possibilidade de abandonar o curso de russo. Isto pode ser bastante problemático se observarmos a tendência de evasão neste curso, e se pensarmos na importância da motivação para se continuar estudando uma língua. A princípio, lembramos que os alunos vêm ao curso por conta própria, e que, portanto, demonstram um desejo de aprender a língua russa.

Não ignoramos o fato de que são muitas as circunstâncias que interagem na decisão por evadir ou continuar nos estudos, mas vemos o desenvolvimento de circunstâncias afetivas problemáticas interagindo na decisão por continuar estudando russo, como pouca perspectiva de sucesso na aprendizagem, por exemplo.

A dinâmica do fator motivação e outras questões não comentadas na análise individual dos gráficos pode ser observada nos gráficos 11 e 12 abaixo.

Gráfico 11 – Fator motivação agrupado por questões (1º ano).

Gráfico 12 – Fator motivação agrupado por questões (2º ano).

Legenda:

6- Adoro estudar russo.

8- Tenho vontade de conhecer a língua russa profundamente.

12- Tento entender tudo o que vejo e ouço em russo.

58- Vou perdendo aos poucos a vontade que tinha de falar russo.

65- Esforço-me muito para aprender russo.

74- Gostaria de falar russo fluentemente.

5. CONCLUSÃO

A escassez de materiais que versam sobre as relações entre o Brasil e a Rússia, sobre o ensino de línguas na universidade e principalmente sobre o ensino de russo demonstram a necessidade de se empreender estudos mais longos e aprofundados nas referidas áreas.

Faz-se necessário uma maior dedicação em documentar-se a história dos cursos de línguas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFLCH), bem como em ampliar os investimentos em políticas de ensino visando conter os altos índices de evasão nos cursos de Letras, como é o caso do curso de russo.

Dado que o perfil e as necessidades dos alunos da FFLCH têm mudado muito, não é possível esquecer o lado prático da formação em nível superior, de caráter eminentemente profissionalizante. No entanto, deve-se ressaltar a importância do papel formativo e cultural dos cursos de línguas realizados pela Universidade de São Paulo ao longo destes anos.

Observamos ainda o quão recente é a produção de documentos, como um Projeto Pedagógico, que justifiquem e delineiem as diretrizes ideológicas e pedagógicas destes cursos. O ‘programa de curso’, ou seja, o currículo foi por muito tempo e em muitos casos ainda é o único material que denota as diretrizes e organização do ensino na universidade. Além disso, nota-se que ainda é pequena a atenção voltada à formação pedagógica dos profissionais do ensino superior.

A leitura dos referenciais teóricos sugere uma maior preocupação com o lado do aprendiz, pois é crescente o número de estudos cujo foco incide sobre as diferenças individuais e as características afetivas dos aprendizes.

Assim, na revisão da literatura nota-se uma mudança no paradigma dos estudos sobre motivação em *SLA*. Esta mudança de paradigma não incorre em deixar de lado o ‘aspecto social’ da mesma, e sim em incluir e ressaltar a importância do micro-contexto educacional (a sala de aula) e da dimensão temporal da motivação.

O primeiro, o micro-contexto, refere-se ao processo artificial de ensino/aprendizagem de línguas, e deve receber particular atenção nas pesquisas sobre motivação e

na prática de ensino, pois, além de ser freqüentemente apontado pelos estudantes como um fator de grande influência em sua motivação, é o mais facilmente mudado.

O segundo aspecto, referente à dimensão temporal, ganha relevância pelo fato de que a aprendizagem de LE é eminentemente um processo que se estende a longo prazo, havendo a necessidade da sustentação da motivação para o sucesso da *SLA*.

Lado a lado à evolução dos modelos e estudos sobre motivação e *SLA* deve também haver um olhar voltado ao desenvolvimento de metodologias que dêem conta de abarcar o modo em que a afetividade; sobretudo a ansiedade, a auto-estima, e as crenças de aprendizagem interagem com o fator motivação. Neste sentido, ao lado das metodologias tradicionalmente quantitativas deve ser estimulada a utilização de metodologias qualitativas.

Assim, na análise e comparação dos resultados de ambas as turmas foi curioso notar a variação na escala de *Likert* para as afirmações que variavam em concordo e discordo de 1 até 5. A utilização desta escala possibilitou uma interpretação de dados bastante interessante: os alunos do primeiro ano se mostraram mais determinados, mais assertivos em suas respostas, enquanto que os alunos de segundo ano marcaram em sua maioria fatores intermediários, indicando concordância ou discordância parcial com as afirmações propostas.

Nas questões referentes ao fator instrumentalidade, que inclui objetivos práticos e expectativas profissionais, os alunos de primeiro ano assinalaram majoritariamente os fatores discordo e neutro, negando a importância da dimensão prática como motivo para se estudar a língua russa. Por outro lado, os alunos do segundo ano marcaram discordância ou concordância parcial.

Recorrendo ao suporte dos dados qualitativos percebemos que os objetivos e as expectativas profissionais no estudo da língua russa vão se definindo ou crescendo no contato com o curso, com a cultura russa e com a língua; mas que não constituem um objetivo inicial para se estudar russo. A admiração e interesse pela cultura russa letrada, literatura, história e artes em geral, é o que impulsiona a maioria destes alunos a estudar russo.

O mesmo aconteceu na análise do fator integratividade; pois a turma do segundo ano, ainda que concordasse com as afirmações ligadas a respeito ou admiração pelos russos e por sua cultura, eram menos assertivos que a turma do primeiro ano.

Algumas questões resultaram em dados com maior variabilidade e indicaram quais fatores se associavam as características e julgamentos especificamente individuais. São os casos dos fatores concernentes a crenças, aptidão, atitudes frente à situação de aprendizagem.

Nas afirmações ligadas à aptidão ou ao auto-conceito do aprendiz, como em “Tenho facilidade para aprender línguas estrangeiras”, os dados foram mais diversificados; embora mais uma vez ocorresse a assertividade dos alunos do primeiro ano e a parcialidade dos alunos de segundo ano. Uma possível explicação para este fato pode ser encontrada se observarmos os dados qualitativos, que apontam em grande parte para a palavra ‘dificuldade’ quando se fala em língua russa, ou ainda “tive facilidade para aprender uma outra língua estrangeira, mas isto não acontece com o russo”. Estas observações acabam por indicar o impacto do insucesso no auto-conceito e na auto-estima dos alunos.

A problemática das dificuldades de aprendizagem, aliadas a hábitos de estudo precários, parece ligar-se a uma desestabilização da motivação e dos objetivos iniciais de obter proficiência na língua russa, produzindo uma falta de esperança e confiança nos resultados de aprendizagem.

Ainda que não tenhamos realizado um estudo longitudinal, a constatação da variação nos fatores da escala de *Likert* entre as duas turmas estudadas, aliados aos dados coletadas em pesquisa qualitativa e à observação dos índices de evasão no curso, sugere a mudança da motivação para a aprendizagem de russo ao longo do tempo. A conclusão é que esta variação ocorre em dinâmico contato com a língua, com a cultura, e principalmente com as situações de aprendizagem.

Pudemos observar, enfim, que as atitudes negativas se revelaram mais propriamente na dimensão micro-contextual da motivação, já que houve referência crítica aos métodos, aos materiais, e em menor número aos professores. Os comentários a respeito dos professores se reservavam a dizer que não se entendia o que o professor dizia que as aulas eram mal preparadas, que a metodologia era obsoleta, e, portanto, não partiam de atitudes que revelassem uma inferência pessoal aos mesmos, e sim, profissional.

Essa mudança de atitude revela apenas um aspecto da motivação, que, dependendo do indivíduo pode incidir de modo mais ou menos significativo na motivação.

Observa-se que os objetivos propostos pelo curso de russo de ‘tornar os alunos capazes de ler um texto em russo com o auxílio de um dicionário’, seguidos de aulas eminentemente calcadas na compreensão e memorização de regras e terminações privilegia um tipo específico de aluno. Notamos a partir da análise de dados qualitativos que aqueles alunos que têm assumidamente maior preferência pelo enfoque gramatical, gostam mais das aulas, obtêm maior sucesso, e persistem mais no curso.

A compreensão de que o sucesso ou insucesso na *SLA* incide de maneira notável na motivação dos aprendizes pode apontar, neste caso, para o fato de que ainda não existem estudos que versem sobre as dificuldades de aprendizagem de brasileiros estudantes de russo. Ou mesmo, que não existem materiais elaborados especificamente brasileiros destinados ao ensino da língua russa.

BIBLIOGRAFIA

ARANTES, V, org. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus, São Paulo: 2003.

BERWIG, C. A. *Estereótipos Culturais no Ensino/ Aprendizagem de Português para Estrangeiros*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

BOHN, H.I. *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de Línguas Estrangeiras*. Editora da UFSC, Florianópolis: 1988.

DULAY, H. KRASHEN, S. “Internal Processing and Effects of Personality and Age”. In. *Language Two*. New York: Oxford Unity Press, 1982, pp. 47-95.

BYTSENKO, A. *Imigração da Rússia para o Brasil no século XX: visões do paraíso e do inferno*. Dissertação de mestrado. FFLCH/ USP. São Paulo, 2006.

CALLEGARI, M. O. V. *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. FE/ USP. São Paulo, 2004.

CÂNDIDO, A. “Reminiscência sobre a origem da USP”. In: João E. STEINER e GERHARD MALNIC (orgs.) *Ensino Superior – Conceito e Dinâmica*. São Paulo: EDUSP, 2006. pp.297-302.

CARIONI, L. *Aquisição de Segunda Língua: A Teoria de Krashen*. In: Bohn, H.I. et P. Vandresen (org) opus cit., pp.50-74. Florianópolis, 2000.

CITTOLLIN, S. F. *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Universidade Paranaense, 2003.

CSÍZER, Kata. DÖRNYEI, Zoltán. *Some dynamics of language attitudes and motivation: results of longitudinal nationwide surveys*. Oxford University Press, 2002. *Applied Linguistics* 23/4: 421-462.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DÖRNYEI, Zoltán. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

- , (org.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 2001
- , *Questionnaires in Second Language Research: construction, administration and processing*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 2003.
- & OTTÓ, I. . *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University, 1998. pp. 43-69.
- EL DASH, L. G. & GARDNER, R. C. *Projeto de Pesquisa Internacional AMTB* (versão português-inglês). Campinas, 2004.
- FIGUEIREDO, M. A. de Castro. “Escala Afetivo-Cognitiva de Atitude: construção, validação e interpretação de resultados”. In. ROMANELLI, G. (Org.) *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. São Paulo: Legis Summa, 1998, pp. 51-173.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. USA: House Publishers, 1972.
- GARDNER, R.C. *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. 2001. Disponível em: <publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>. Consulta em 4 de outubro de 2006.
- GONZÁLES, M. “Histórico e atividades do departamento de letras modernas”. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm>. Consulta em 8 de novembro de 2006.
- KOMISSAROV, B. *Expedição Langsdorff: acervo e fontes históricas*. Editora da UNESP, São Paulo, 1994.
- KRASILCHIK, M. *A avaliação e as relações pessoais na escola*.
- KRASHEN, S. *The Natural Approach*. New York: Phoenix Elt, 1986.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. *Acordo de relações comerciais e culturais entre Brasil e Rússia*. Disponível em www.seae.fazenda.gov.br/central_documentos/legislacao/acordo_brasil_russia.pdf
- OLIVEIRA, M. K. de. “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural”. In: AWUINO, J. G. (Org.) *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997 (pp. 45-61).
- OXFORD, R. I. “Language Learning Styles and Strategies”. In. Celce-Murcia (org) *Teaching english as a second foreign language*. USA: Heinle & Heinle, pp.359-366.

MACINTYRE, P. D. "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition". In. ROBINSON (org) opus. Cit. pp.45-68.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A 'Intentona Comunista', ou a construção de uma legenda negra. In: *Tempo* (Departamento de História da UFF), volume 7, nº 13. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2002, p.189-209.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. NAEG - Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em www.naeg.prg.usp.br. Acesso em 20 maio 2007.

PEREZINI, J. M. *A rosa do latim: um estudo sobre o ensino da disciplina na Universidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. FE/ USP. São Paulo, 2006.

REGO, T. C. "Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais". In: AQUINO, J. G. (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

------. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

------. *Lembranças da escola: o papel da escolarização na constituição de singularidades*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

ROBINSON, P. (ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 2002.

------. "Learning conditions, aptitude complexes and SLA: a framework for research and pedagogy". IN. Robinson (opus cit.) pp. 113-136.

RODRIGUES, A. F. *Como elaborar referência bibliográfica*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. coleção metodologias, v. 1.

------. *Como elaborar citações e notas de rodapé*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. coleção metodologias, v. 2.

------. *Como elaborar e apresentar monografias*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. coleção metodologias, v. 3.

SCHUR, L. A. *Relações Literárias e Culturais entre Rússia e Brasil*. Coleção ELOS. Perspectiva. São Paulo, 1986.

SCLIAR-CABRAL, L. "Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I. e P. VANDRESEN (org). *opus cit.* pp. 40-49.

SKEHAN, Peter. *Individual differences in second language-learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SKEHAN, P. 'Theorising and updating aptitude'. In: P. Robinson, (ed.) opus cit., pp. 69-93. 2002

STEINER, J. E. (org.) *Ensino Superior: conceito e dinâmica*. Edusp. São Paulo: 2006

STENBERG, R. J. "The Theory of sucessfull intelligence and its implications for language aptitude testing". In. ROBINSON (org). Opus cit. pp. 13-44.

WEIGEL, Adriana Ranelli. *Afetividade e aquisição de línguas estrangeiras: um estudo sobre as emoções e sentimentos no processo de aprendizagem de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. FEUSP. São Paulo, 2004.

USHIODA, E. "Language learning at university: exploring the role of motivational thinking" In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language learning* (pp. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 2001

VAN PASSEL, F.. *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo, Pioneira: editora da USP, 1983.

ZHEBIT, E. "Premissas da história do estabelecimento dos contatos entre Brasil e Rússia". In: Diálogos. DHI/PPH/UEM, 2005, , v. 9, n. 1, p.209-220. Disponível em <http://www.uem.br/~dialogos/include/getdoc.php?id=541&article=186&mode=pdf>. Acesso em 20 maio 2007.

ANEXOS

ANEXO 01 – Questionário quantitativo**Informações Gerais**

Nome _____

Idade _____ Sexo () masculino ()feminino

1. Curso _____ 4. Ano de Ingresso _____ 5. Ano de Conclusão _____

6. Há quantos anos estuda a língua russa? _____

7. Fala fluentemente outra língua além do português? _____

Qual(is)? _____

8. Já passou algum tempo em algum país em que se fala a língua russa? _____

Onde? _____ Tempo de estadia _____

9. Freqüenta algum curso paralelo de língua russa? _____

Estou ciente que estas informações serão utilizadas em uma pesquisa sobre aprendizagem de línguas e que meu nome e integridade serão preservadas.

Autorizo a publicação dos dados aqui contidos.

ASSINATURA _____

Questões dissertativas:

A) Quando penso na Rússia, penso em....

B) Quando penso nos russos, penso em...

C) Quando penso na língua russa, penso em

D) Quando penso no curso de russo, penso em...

E) Quando penso nos professores de russo, penso em...

F) Quando penso nas minhas expectativas profissionais com o russo, penso em...

G) Sou um aluno....

Circule a alternativa que melhor indique o seu grau de concordância ou discordância:

*(1) Totalmente verdadeiro (2) Parcialmente verdadeiro (3) Neutro
(4) Parcialmente falso (5) Totalmente falso*

1. Tenho facilidade para aprender línguas.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
2. Gostaria de poder falar com perfeição muitas línguas estrangeiras.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
3. Tenho simpatia pelo povo russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
4. Fico nervoso quando preciso responder a uma pergunta na aula de russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
5. Só de pensar em ir para aula de russo fico desanimado ou angustiado.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
6. Adoro estudar russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
7. Acreditava ser mais fácil aprender russo - me enganei.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
8. Tenho vontade de conhecer a língua russa profundamente.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
9. Minhas aulas de russo são um desperdício de tempo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
10. Ficaria inseguro se precisasse falar russo com um falante nativo desta língua.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
11. Não gosto de estudar línguas estrangeiras.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
12. Tento entender tudo o que vejo e ouço em russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
13. Meus professores são bons, mas não sabem ensinar.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
14. Estudar russo é importante para minha carreira.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
15. Não me sinto confiante quando falo russo nas aulas.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
16. Saber russo não é um objetivo importante na minha vida.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
17. Odeio russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
18. Eu me sinto bem à vontade quando tenho que falar russo.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
19. Preferia passar mais tempo nas aulas de língua russa e menos nas outras aulas.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
20. Gostaria de poder ler obras literárias de autores russos no original.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
21. Estudo russo porque tenho um enorme interesse pela literatura russa.
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
22. Não estudo russo em casa (fora das aulas).
Concordo 1 2 3 4 5 Discordo
23. Aprender a língua russa depende mais de mim, do meu esforço, que de meus professores.

	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
24. Tenho profundo respeito e admiração pela cultura russa.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
25. Sinto-me realizado estudando russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
26. Não presto muita atenção nas aulas de russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
27. Falar a língua russa me permitirá fazer contato e ter amizade com as mais variadas pessoas.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
28. Se dependesse de mim, passaria todo o tempo dedicando-me à aprendizagem de língua russa.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
29. Acho as aulas de língua russa entediantes.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
30. Comecei a estudar a língua russa por simpatia ao regime socialista.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
31. Considero muito difícil entender a gramática da língua russa.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
32. Sinto-me inseguro para falar russo – e isto independe do lugar e da situação.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
33. Sou um aluno bastante dedicado e esforçado, e estudo a língua russa todos os dias, sistematicamente.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
34. Quanto menos encontro o professor de russo, melhor.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
35. Estudar russo é importante para minha formação.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
36. Tenho vergonha de responder às questões propostas na aula de russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
37. Penso em abandonar o curso de russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
38. Foi no ano básico da Letras que pensei pela primeira vez em estudar russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
39. Preferiria dedicar meu tempo a outras disciplinas que não o russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
40. Gostaria de ter amigos que falam russo como primeira língua.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
41. Adio até a última hora o momento de estudar a língua russa.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
42. O número muito elevado de alunos em sala dificulta minha aprendizagem de russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
43. O número muito reduzido de alunos em sala atrapalha meus estudos, pois me inibe.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
44. Existem diferenças culturais gritantes entre mim e meus professores de língua russa, e sinto que isto atrapalha o meu aprendizado de língua russa.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
45. Interesse-me por tudo o que diz respeito à Rússia.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
46. Gosto do teatro, OU música OU cinema russo.							
	<i>Concordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Discordo</i>
47. Preocupa-me o fato dos outros alunos terem melhor desempenho que eu nas aulas.							

- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
48. Costumo tirar minhas dúvidas com meu professor de russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
49. Meu professor de russo é umas das pessoas menos simpáticas que conheço.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
50. Sinto que nunca atingirei o grau de proficiência necessário para alcançar meus objetivos no russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
51. Pretendo dar aulas de russo assim que concluir o curso.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
52. Tinha a expectativa de que aprender russo seria muito mais fácil.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
53. Posso dizer que minha experiência com a aprendizagem de língua russa tem sido traumatizante.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
54. Ir para Rússia é uma necessidade para aqueles que querem realmente aprender o russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
55. Costumo desistir e não prestar atenção quando não entendo a explicação do professor de russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
56. Não entendo por que os alunos ficam nervosos quando precisam falar russo nas aulas.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
57. Não parece haver um acordo, ou uma linha de ensino entre os professores de russo, cada um ensina o que quer.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
58. Vou perdendo aos poucos a vontade que tinha de falar russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
59. Meu professor de língua russa representa para mim uma fonte de inspiração.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
60. Meus professores de russo nos ‘desmotivam’ reforçando a idéia de que a língua russa é muito difícil.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
61. Nossos professores de russo fazem comparações entre os alunos, e me sinto mal por isto.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
62. Preferiria ter outro professor de língua russa.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
63. A língua russa me soa grosseira e rude.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
64. Meu maior problema nas aulas de língua é o estudo da gramática.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
65. Esforço-me muito para aprender russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
66. Me desanima a falta de oportunidade de pôr em prática o que aprendi de russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
67. Uso a *internet* como ferramenta de estudo de russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
68. Sinto-me frustrado por nunca encontrar material didático de russo.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
69. Quero viajar para Rússia.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
70. Gosto de conhecer pessoas que falam línguas estrangeiras.
- Concordo 1 2 3 4 5 Discordo*
71. Quero ser tradutor de obras literárias russas.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

72. Estudo russo por hobby.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

73. Não tenho nenhuma expectativa de usar profissionalmente o que aprendi no curso de russo.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

74. Gostaria de falar russo fluentemente.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

75. Meu professor de russo não tem metodologia de ensino, não sabe ensinar – só complica.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

76. Não quero aprender mais que o básico do russo.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

77. Estudo russo para obter créditos na graduação.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

78. Não escolhi estudar russo, entrei “ranqueado”.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

79. Aceitei bem a idéia de estudar russo, e mesmo que não tenha sido minha primeira opção, estou gostando.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

80. O material didático utilizado no curso de russo é muito ruim.

Concordo 1 2 3 4 5 Discordo

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 02 – Questionário qualitativo

- 1) Como surgiu o seu interesse pelo estudo da língua russa?
- 2) Quais eram os seus objetivos na época em que ingressou no curso? Havia expectativas profissionais? Houve mudança destes objetivos ao longo do tempo? Se sim, a que você atribui esta mudança?
- 3) Você tinha (tem) facilidade para aprender/ estudar russo? Há(via) preferência por alguma área do estudo da língua, em especial? (Como gramática, conversação, leitura, tradução?).
- 4) Você obtinha (obtem) boas notas nas avaliações? Por quê?
- 5) Você gosta(va) de estudar russo? Gosta(va) igualmente das aulas, dos professores, da metodologia de ensino, dos materiais didáticos, dos colegas de classe?
- 6) Como você descreveria os progressos de sua aprendizagem em língua russa ao longo do tempo? De que modo isto varia(va) e afeta(va) sua motivação, auto-estima, e vontade de participar nas aulas?
7. Você se considera(va) um bom aluno? Quais estratégias utiliza(va) para otimizar o seu aprendizado de russo? Quantas horas de estudo dedica(va) por semana?
8. Era (é) levado a falar russo nas aulas? Isto lhe causa(va) algum constrangimento? Se sim, a que você atribui isto, a fatores internos ou externos?
9. Você se sente seguro com os conhecimentos adquiridos no curso de russo? Sente-se capaz de ministrar aulas de língua russa?
10. De que maneira você acredita que os problemas institucionais (da USP) e dos professores afetam sua aprendizagem e motivação para aprender russo?
11. Atualmente, como você descreveria seu nível (estado) de motivação para aprender

russo? Você teve alguma experiência que provocasse alguma mudança neste estado de motivação nos últimos tempos?

12. Alguma coisa fez com que você mudasse suas idéias ou planos para o futuro? Se sim, você acredita que isto provocou algum impacto na maneira como se sente com relação ao estudo de russo?
13. Aconteceu alguma coisa em sua vida pessoal que possa ter influenciado, positiva ou negativamente, a sua vida estudantil?
14. Você gosta de estudar russo na USP? Como você acha que estas experiências (positivas ou negativas) afetam a sua motivação?
15. Atualmente como você vê a sua decisão de estudar russo na USP? O que foi (ou há de) positivo nesta decisão, e por quê?
16. Quão importante para a sua motivação é ‘ir bem’ em russo (ter sucesso na aprendizagem), e que tipo de critérios você considera válidos e significativos para avaliar sua habilidade, sucesso ou progresso no estudo de língua russa?
17. A quem, em particular, você atribui seu sucesso ou progresso na aprendizagem de russo? Você acredita que a sua maneira de ver as coisas (otimismo, pessimismo, responsabilidade e etc) seja responsável pela qualidade de seus progressos na aprendizagem de língua russa?
18. Há alguma questão relacionada ao russo, condições ou situações em que você sente que sua motivação baixa? Se sim, por que você acha que isto acontece?

ANEXO 3 – Entrevista realizada em 11 de abril de 2007 com o prof. dr. Boris Schnaidermann

Sobre como se tornou professor e fundador do curso de russo

Eu sou completamente autodidata como professor de língua e literatura russa. Não existia curso de russo. Formei-me em agronomia - era engenheiro agrônomo. Inclusive fui funcionário do Ministério da Agricultura, mas eu sempre quis me dedicar a trabalhos literários, sempre desde criança, mas não foi possível....

Acontece que no final da década de 50 havia um grande entusiasmo pelas conquistas espaciais russas, e este entusiasmo se espalhou por todo o mundo. Nos EUA havia uma onda de autocrítica “-porque os russos passaram adiante, o ensino deles é superior ao nosso” e coisas assim. No mundo inteiro teve uma procura pelo ensino da língua russa. Eu tinha amigos na USP e tive conhecimento de que eles queriam iniciar o curso de russo. Eu apresentei a minha candidatura. Havia mais um candidato, mas fui escolhido pela Congregação.

Na época em que fui escolhido, em 1960 eu já tinha publicado traduções, artigos e estudos sobre literatura russa e fui escolhido por causa disso.

Sobre sua infância e relação com a língua russa

Eu vim para o Brasil com oito anos de idade. Em casa sempre falamos o russo e eu tinha um apego muito grande à língua russa, desde criança.

A imigração sempre provoca um trauma na criança, é terrível, a criança ser transplantada de uma hora pra outra, pra outro país, perder seus amigos, toda sua vida cotidiana mudar de uma hora para outra, é um trauma muito sério - eu passei por este trauma.

Em casa sempre se falou o russo, tínhamos muitos livros russos, mas nunca tive um curso regular. Quando saímos da Rússia (eu digo da Rússia, mas na verdade era da Ucrânia, só que Odessa era uma cidade russa) eu já estava alfabetizado.

Sobre a história do curso de russo

Quando dei início ao curso em 1960 eu tive que improvisar como professor de língua, eu nunca tinha sido professor de língua. Foi difícil, inclusive, pois eu não conhecia os métodos de ensino, tive que me familiarizar.

Dei início ao curso, que se chamava *Curso Livre de Língua e Literatura Russa*.

Eu comecei pelo ensino da língua, eu achava que tinha que ensinar a língua, que os alunos deveriam ler a literatura em russo.

De início eu imaginei o curso em 4 anos.

Agora, acontece que 4 anos é pouco. Pra dizer curso de “língua e literatura russa”.

Sendo que o 4º ano era da licenciatura. O curso de língua era mesmo de três anos.

Na época o 4º ano era das disciplinas didáticas.

No começo as coisas não estavam muito definidas. Eu comecei com as aulas de língua russa, as quais ministrava sozinho, no final de 1960. Era só diurno de início.

Depois em 1963 foi instaurado o curso de línguas orientais. E as aulas iniciaram em 1964 já com tudo mais definido, com programa de língua e literatura. Mas durante alguns anos eu estava sozinho.

O curso de Orientais começou com muitas dificuldades, contrataram muito poucos professores, os recursos escassos, não havia livros – era difícil de conseguir. Foi tudo muito difícil.

O curso foi iniciado com a *sessão de línguas orientais*, cujo responsável era o professor Eurípides Simões de Paula, da História. O qual era um grande entusiasta dos cursos de línguas e culturas orientais, e queria puxar o curso pra História. Outros professores queriam que fizesse parte de Letras. E existia essa ambigüidade entre Letras e História.

Mas de acordo com a legislação da época, o regimento da faculdade, as normas legais, etc. os alunos ingressavam no curso, e depois, ao final do segundo ano os alunos tinham o direito de optar e ingressar em outros cursos.

E isso foi de uma situação muito desagradável, muito difícil, porque os alunos entravam em sua maioria, com a ambição de obter o diploma na área de Português, de serem professores de Português.

Agora, como as vagas eram poucas e havia muita procura, eles eram orientados, inclusive nos cursinhos, de fazerem a primeira opção para Português, e nas outras opções alguma das línguas orientais. Então ingressavam no curso alunos que não tinham interesse nenhum pela disciplina, não queriam fazer russo. Eles diziam na cara da gente que o curso não interessava pra eles, que queriam fazer português.

E no segundo ano se transferiam para o curso de português. Poucos ficavam.

De início era aquele mundo de gente, eles estabeleciam até 50 vagas. É um absurdo.

Iniciava-se o curso repleto.

Ensinar russo pra 50 alunos é um absurdo, mas eu me desdobrava, ficava ensinando, ensinando. Quando chegava no segundo ano, ia minguando, minguando, minguando, restavam 2, 3, 4 alunos que iam até o fim do curso.

Mas pega aquela massa de alunos que estava completamente desinteressada, era um absurdo, mais ainda, era uma sobrecarga.

Afora isso, os outros professores de Letras também estavam revoltados com isto, porque ficavam sobrecarregados com alunos mal preparados, porque ficavam com os alunos que tinham obtido as piores notas no vestibular.

Por isso os professores de Letras ficavam revoltados contra a existência do curso de orientais.

Queriam o fechamento do curso de orientais. Queriam, mas não podiam conseguir.

Primeiro porque tinha a oposição de professor Eurípides, que tinha força na Congregação.

Depois, havia uma norma que estabelecia que era preciso esperar sete anos para fechar um curso. Porque os alunos tinham direitos adquiridos.

Havia esta situação desagradável, mas eu pessoalmente, sou muito grato a eles, que foram muito bons comigo, pessoalmente. Era uma situação de hostilidade, mas ao mesmo tempo, as relações pessoais eram muito boas, porque eu fui muito bem recebido, muito bem acolhido. Só tenho gratidão aos colegas de Letras daquele tempo.

Mas havia esta situação ambígua. Uma situação muito difícil.

E durante muitos anos não havia recursos. Eu cheguei a dar 24 horas de aula por semana – em uma universidade isto é um absurdo.

E havia um sistema completamente absurdo, em que nós pedíamos aos alunos mais qualificados para eles darem aula. Eram os professores voluntários. Que não tinham direito

nenhum, aquilo não era contado pra nada. Se seguissem na carreira universitária, aquilo não era contado pra eles, não havia valor nenhum pra eles.

Por exemplo, a professora Aurora Bernardini, durante anos e anos foi instrutora voluntária – chamavam isso de ‘instrutor voluntário’.

Eu me aposentei em 1979.

Realmente o curso de russo acabou sendo conhecido pela literatura.

É muito difícil em três anos você ensinar o suficiente para....dá pra começar a ler, se esforçando. Nem todos querem fazer este esforço.

Mas atualmente eu sei que existem pessoas que fazem este esforço, e aprendem bem o russo.

Exige um esforço grande.

Intercâmbio

Durante anos professores nossos faziam cursos de aperfeiçoamento de um mês na Rússia, chamavam de seminário. Oferecido pela Universidade Lumumba de Amizade entre os Povos. A URSS é quem financiava.

Inserção profissional

Um problema naquele período de repressão. Mesmo que ele [o aluno] saísse bem formado e tudo, o que ele ia fazer? Não havia inserção profissional possível. Na época era muito difícil. Mesmo que o aluno saísse bem formado.

Atualmente sim. Hoje as relações com a Rússia, o mercado editorial.

Se chegasse a traduzir, era um trabalho mal remunerado. Realmente era um problema.

Muitos desistiam.

Não havia estímulo para os alunos. Alguns alunos começavam entusiasmados, mas acabavam desistindo por pressão da vida econômica.

Materiais didáticos

Era muito problemático. Durante algum tempo houve a grande voga do ensino áudio-visual. Os alunos ficavam no curso aprendendo, estudando gramática, e tudo e tal. Eles chegavam nos cursos de didática e aprendiam com os professores que tudo isso era besteira – que era besteira ficar estudando gramática, que tinham que aprender era na prática, e com sistema áudio-visual, e nos cursos de didática ensinavam que era proibido falar em substantivo, adjetivo, verbo, tem que aprender a fala, e a escrita, e não o substantivo, adjetivo, verbo. E nós que tínhamos que ensinar até filologia, não é? (rsrsrs)

Tínhamos falar essa linguagem que os outros consideravam superada, que nos cursos de didática ensinavam que estava superada.

Claro, havia aulas de língua, de conversação.

Mas havia uma revolta dos alunos com o ensino por meio de manuais, era só audiovisual, áudio -visual!

E acontece que o manual é indispensável, a gente não pode prescindir. Exageros do momento. Era um momento em que se instalavam laboratórios de língua, de fonética. Mas acontece que há a necessidade de uma formação inclusive filológica da língua. O ano de 1968 foi um ano muito tumultuado, politicamente e tudo. Os alunos ocuparam a Maria Antônia.

E os alunos pressionavam os professores. Eles diziam “eu não quero, não me adianta aprender o João foi à farmácia, quero aprender literatura”.

Mas acontece que para aprender literatura, tem que aprender o cotidiano mesmo, o beabá da língua.

Queriam pular etapas, porque havia uma onda nesse sentido, e com o Audiovisual, os alunos achavam que não se devia usar manual nenhum, devia jogar fora!

Tinha que acabar os estudos de gramática, que acabou, que estava tudo superado...

Nós continuamos a ensinar gramática e tudo, mas com a revolta dos alunos.

Foi um período muito tumultuado.

Dificuldades na aprendizagem de russo (para brasileiros)

A alfabetização exige um esforço que se vence bem, não há grandes problemas.

Quanto à pronúncia, também não há grandes problemas. Há quem diga que a sonoridade da língua russa e do português do Brasil seja muito parecida.

Até o escritor [sic] lembra que ele estava em Paris e perto haviam brasileiros conversando, e as pessoas pensavam que eles fossem russos, porque achavam que era o mesmo som.

Em russo há sons que não existem em português, em português há sons que não existem em russo, mas de modo geral, as pessoas acham que a sonoridade do russo se parece com a sonoridade do português do Brasil – mas nunca vi nenhuma justificativa lingüística para este fato.

A verdade é que não é tão difícil um brasileiro aprender o russo, embora existam sons que não há em português.

Agora a gramática russa exige um esforço grande, pois é bastante complexa.

A lógica da língua é diferente. Essa coisa de verbo perfectivo, imperfectivo... que também existe em português, mas é uma coisa secundária. Os que estudam o português a fundo falam em aspecto verbal. Mas normalmente ninguém se preocupa com isso. Por exemplo, a diferença entre falar e dizer.

Quando se ensina português no secundário, não se ensina aspecto verbal. Só que para o russo é básico, há uma diferença fundamental nestas estruturas verbais.

O que mudou

Atualmente existem possibilidades que não existiam, de se profissionalizar em russo.

Naquela época era inconcebível. Se você saísse pra estudar na ex-URSS você poderia ser perseguido, na época da ditadura.

Hoje existem mais recursos didáticos, mais intercâmbio.

ANEXO 4 – TEXTO ABRIL/2007.**Aprendendo e ensinando o russo.**

Homero Freitas de Andrade

Ingressei na FFLCH (Russo-Português) em 1972 e formei-me em 1975. Época da ditadura, o acesso a materiais soviéticos era extremamente dificultado, quando não terminantemente proibido. Isso prejudicou sobremaneira o desenvolvimento do ensino de russo na Faculdade, pois os soviéticos eram avançadíssimos e altamente competentes na elaboração de metodologias de ensino da língua, principal instrumento para eles de doutrinação ideológica.

A maioria dos materiais didáticos do Curso de Russo era de procedência francesa, utilizados nos liceus franceses que ofereciam o russo como língua estrangeira. Havia também algumas poucas cópias xerográficas de materiais soviéticos, obtidas por docentes que vez ou outra participavam de um Seminário para professores de língua e literatura russas, realizado inicialmente na Universidade para a Amizade dos Povos Patrice Lumumba (Moscou).

Lembro-me de que no final do segundo ano — os cursos então eram anuais —, chegou a ser adotado um manual de língua russa editado no Rio de Janeiro, o *Curso de Língua Russa* de Custódio Gomes Sobrinho, mas seu uso foi interrompido no início do terceiro ano, por exigência dos alunos, que o consideravam muito elementar. Passamos a utilizar materiais e apostilas da mais variada procedência.

Em virtude dessa carência, já no final do primeiro ano, comecei a tomar aulas particulares de russo com uma professora nativa, Liuba Kusnetsova, que antes de chegar ao Brasil, tinha sido cantora lírica na URSS. Isso me ajudou muito a tomar contato com a língua viva, falada, e a reforçar as estruturas lingüísticas que aprendia.

Quando estava no quarto e último ano de russo, começaram a aparecer por aqui alguns manuais soviéticos, caso de *Rússki lazyk dlia Vsiekh* e *Exercícios de*

Língua Russa, que daí em diante foram usados até, praticamente, meados da década de 1990.

Comecei a dar aulas de russo para iniciantes na União Cultural Brasil-URSS em 1974, utilizando como principal material didático o já citado *Curso de Língua Russa*. Ao terminar a graduação, comecei a ensinar russo na Faculdade, como “instrutor voluntário”. Essas práticas foram muito importantes para o meu aprendizado, tanto como estudioso quanto como professor, e ajudaram-me a refletir sobre o modo mais apropriado de ensinar o russo para alunos brasileiros, levando em conta as dificuldades que eu mesmo havia enfrentado e que agora via meus alunos enfrentarem. Os contatos com professores-visitantes soviéticos, provenientes do Instituto de Língua Russa e Literatura A. S. Púchkin (Moscou), que no início da década de 1980 vieram ministrar cursos na área, também contribuíram muito para meu aperfeiçoamento como professor de língua estrangeira.

Em meados de 1990, deixei de dar aulas de língua, para me dedicar exclusivamente ao ensino da literatura russa, visto que novos professores de língua haviam sido contratados.

Quanto às perspectivas profissionais dos estudantes graduados em russo, elas ainda são bastante precárias. Não temos o russo como opção de língua estrangeira no ensino médio, o que diminui muito as possibilidades de trabalho dentro da área de formação. A tradução de obras científicas e literárias e a pesquisa sobre temas da literatura e da cultura russa, em nível de pós-graduação, constituem outras possibilidades de profissionalização, num âmbito ainda muito restrito de mercado de trabalho.

ANEXO 5 – Entrevista Prof. Elena Vássina – set/2004.

Relação entre motivação e desempenho dos alunos:

Com certeza existe esta relação. Sempre na primeira aula, eu pergunto qual a motivação. Porque eu acho que no estudo da língua russa, de uma língua estrangeira, a motivação é muito importante. Eu logo posso perceber que os alunos que vieram, que se inscreveram, sem motivação não ficam na sala.

Existem alunos que vêm só pra conseguir crédito...mas não é fácil, é uma disciplina bastante difícil, que exige muito esforço, e se eles não estudarem não vão conseguir os créditos.

Também tem alguns alunos que começam a fazer o curso de russo só pela curiosidade, porque é uma língua exótica - o que também não é uma motivação forte. Na verdade, no final das contas, eu vejo que ficam os alunos que realmente tem algo mais, além do estudo, do esforço, do interesse, eles têm uma ligação mais forte com a cultura, com a música, com a história, com a política, com o cinema, com a Rússia enfim.

Tipo ou caráter motivacional dos alunos que procuram o curso de russo, em geral

É sempre algum interesse despertado pela Rússia há alguns anos atrás. Pode ser a literatura, cinema, música, história, etc. Claro, tem uma parte dos alunos, mas não é uma parte numerosa, que têm ascendência. Como regra são avós, bisavôs. Os pais já não falam...mas eles têm a vontade de resgatar as raízes.

Desses, alguns acham que vai ser mais um turismo cultural do que o estudo. Sendo que uma parte deles fica.

A desistência: razões e desrazões

No início do curso eu percebo que é muito típico que exista a pergunta: “professora, eu vou aprender russo em dois anos se eu estudar bem?” “Eu vou aprender em três anos?” Poderei ler Dostoiévski, Tolstói, no original?”.

Claro que é possível aprender russo em dois anos, em um ano, em três meses enfim, mas só se você estudar muito.

Como regra, eu vejo que a língua russa não é tão difícil, como por exemplo, o japonês e o chinês. Não é mais difícil que o alemão, mas os alunos não têm hábito de estudo. Pois qualquer língua estrangeira que não é do mesmo grupo, que não o francês, italiano ou espanhol, que são muito mais fáceis para alunos brasileiros, tem que ser estudada todos os dias - é um trabalho para toda a vida. Eu, por exemplo, estudo e estudei português durante toda a minha vida; inglês: até mais.

E quanto mais tempo eu moro no Brasil, quanto mais eu leio, tanto mais percebo o quanto eu não sei. O estudo então não deve ter limites, deve ser sistemático.

Eu acho que o maior problema é que os alunos não estão preparados (na Letras) para esses estudos sistemáticos de línguas.

Falta disciplina além de um conceito geral pedagógico, o que significa a aprendizagem de uma língua estrangeira....

Então quanto se percebe isto, uma alternativa não poderia ser começar a desenvolver isto com os alunos?

Com certeza. O problema geral dos alunos de Letras é a falta de algumas metodologias pedagógicas que os professores devem elaborar para formar na cabeça dos alunos a necessidade dos estudos sistemáticos.

Eu vejo, por exemplo, como aqui estudam a literatura: é um pouquinho. Não tem esse sistema. E com língua não adianta: se você estudou substantivo e não estudou o verbo, nunca conseguirá.

O que fazer, o que costumam fazer quando percebem que o aluno não atinge os resultados esperados e posteriormente fica desmotivado? Existe alguma alternativa de estímulo pra esse aluno?

Sim, claro que existe. Eu sempre peço a algum monitor, alunos, ou simplesmente dos russos, a ajudar os alunos. Promovendo encontros e reuniões fora do horário de aula, pra ver se há a possibilidade de reforço pra ver se o aluno vai continuar.

Mas é parte de minha própria experiência – o que talvez seja anti-pedagógico – dizer que a possibilidade de aprender uma língua estrangeira, depende de talento – é como um Dom Divino.

Pois um aluno sem ouvido, fará esforços continuados, porém nunca conseguirá aprender uma língua.

Alguns alunos têm facilidade, têm talento, outros não. E os que não tem, chegam a um determinado ponto ou estágio, mas eu tenho uma noção muito clara de que não adianta insistir, pois o aluno não pode ultrapassar aquele limite.

Disposição psicológica dos alunos brasileiros: ansiedade, inibição, auto-estima

Isso é muito difícil dizer de maneira generalizada. Eu não posso e não gostaria de fazer generalizações. Sempre em uma turma há alunos com objetivos bem claros, alunos muito talentosos, outros que ficam desesperados. A esses eu sempre questiono a razão deste desespero. Eu vejo em muitos casos, (o que infelizmente é típico da humanidade), que em geral culpa os outros, as circunstâncias, e não vê a razão dentro de si mesmo. É um problema existencial, do ser humano em geral. Não é um problema específico com o estudo da língua russa. Isso quer dizer que a pessoa não sabe lidar com seus problemas.

Porque sempre se algo não está dando certo, a razão está dentro de nós mesmo, e nós só podemos trabalhar com os nossos defeitos...melhorando, vendo o problema, tentando resolvê-lo conosco mas nunca com os outros, com o mundo de fora. Para mim é um pressuposto básico da nossa vida, da nossa existência. Por exemplo, eu não consigo estabelecer contato com um aluno, o problema não é o aluno que é ruim, o problema é meu. O problema está dentro de mim, eu vou pensar o que eu estou fazendo de errado com relação a esse aluno.

Alunos russos e brasileiros (desempenho) + sistema de ensino de cada país

O currículo é muito diferente, a quantidade, o número de horas aula na Rússia para se aprender uma língua estrangeira é muito maior. O início do curso de língua estrangeira deve ser intensivo, para que seja formada a base da língua estrangeira no inconsciente do aluno. Nossos alunos de primeiro e segundo anos têm de vinte a vinte duas horas de aula por semana mais as tarefas de casa. O que resulta numa dedicação completa. É outro conceito de estudo da aprendizagem da língua. O curso de Letras na Rússia, por sua vez, é muito concorrido – é muito difícil de entrar. Mas eles sabem que é aquilo faz parte de um período da aprendizagem, mas depois vai render. Além do mais, os russos levarão esse conhecimento para a sua vida profissional. O curso se presta a este fim. Dar a possibilidade de depois serem profissionais.

Já no Brasil, muitos dos alunos são obrigados a trabalhar durante o curso. Eles não podem se dedicar completamente aos estudos. Na Rússia, é verdade, eles também trabalham, só que este trabalho é direcionado. Os alunos, findo o primeiro ano, começam a estagiar como guias turísticos utilizando a língua portuguesa – este trabalho então, o ajudará nos seus estudos da língua.

No caso do Brasil é impossível mudar o currículo. Várias vezes propusemos aos alunos reforços durante a tarde, tipo um reforço, mas como a maioria dos alunos trabalha, ou faz sei lá o que, então fica inviável. No entanto, no ano passado assinamos um convênio com a MGU, virão três alunos russos agora em agosto, mais outros dois em outubro, para depois, no outro ano nossos alunos irem pra lá, o que é super importante.

Por exemplo, quase todos os nossos mestrands que se formaram aqui e depois foram pra lá, estudaram, trabalharam na Rússia. Só ficando no Brasil é complicado aprender e aperfeiçoar o conhecimento da língua. O contato com os russos também é algo muito importante, pra ter a prática.