UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ÁREA DE LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

NORA PAULA MARIE GRONINGER

AS MUDANÇAS NAS CRENÇAS DE APRENDIZES
A PARTIR DE UM CURSO INTERATIVO DE
ALEMÃO

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2013

NORA PAULA MARIE GRONINGER

AS MUDANÇAS NAS CRENÇAS DE APRENDIZES
A PARTIR DE UM CURSO INTERATIVO DE
ALEMÃO

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado
apresentada na Faculdade de
Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo

Área de Concentração:
Departamento de Letras Modernas,
Área de Língua e Literatura Alemã

Orientador: José da Silva Simões

De acordo:

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho,
por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e
pesquisa desde que seja citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Groninger, Nora Paula Marie.

As mudanças nas crenças de aprendizes a partir de um
curso interativo de alemão / Nora Paula Marie Groninger ; orientador
José da Silva Simões. – São Paulo, 2013.
386 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2013.

Nome: GRONINGER, NORA PAULA MARIE

Título: As mudanças nas crenças de aprendizes em um curso
interativo de alemão

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Língua e Literatura
Alemã do Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do Título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.	_____	Instituição	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Aos meus pais,
sem os quais eu não estaria aqui.

Ao meu marido,
com o qual espero ainda ir muito além.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. José da Silva Simões, pelo seu apoio, sua sinceridade, sua orientação e amizade.

À Dra. Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, pelas aulas e por fazer parte da banca.

À Dra. Kristina Peuschel pelos seus conselhos e por fazer parte da banca de qualificação.

Ao Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira por fazer parte da banca.

À Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld por fazer parte da banca.

À Dra. Dörthe Uphoff por fazer parte da banca.

À Dra. Maria Helena V. Battaglia por fazer parte da banca.

Aos participantes do curso, Alice, Aretha, *Carlos*, Cleber, Gustavo, Jorge, Júlio, Karina, Marília, Rafael, Renata, Rosely, Selene e Thais pela sua paciência e boa vontade.

A Jonatas Furtado do Amaral e Abraão Lucas Pacheco Hercheui por me ajudarem com a língua portuguesa.

RESUMO

Groninger, N. P. M. **As mudanças nas crenças de aprendizes em um curso interativo de alemão**. 2013. 386 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A partir dos pressupostos de que crenças exercem um papel importante na aquisição e aprendizagem de línguas e de que o ensino de línguas tem chegado a uma fase que pode ser caracterizada como ‘pós-métodos’, o presente trabalho investiga em que medida um curso interativo e intensivo de alemão atua sobre as crenças dos aprendizes. O curso é baseado nos conceitos da teoria de aquisição de línguas estrangeiras de Stephen Krashen que apresenta uma distinção entre aquisição e aprendizagem e também demonstra que fatores afetivos atuam como um filtro para o aprendizado. Ao mesmo tempo, esta teoria é ampliada com aspectos de outras teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. Desta forma o curso oferecido é focalizado na oralidade, aquisição e interação. Dentro do âmbito deste curso são pesquisadas no presente trabalho especialmente as crenças dos participantes do curso a respeito de autonomia, nas aulas de língua alemã e de língua em geral. A investigação aconteceu mediante o critério temporal, verificando-se quais as crenças os participantes possuíam antes e depois do curso. Ao mesmo tempo, o trabalho propõe a identificação de relações entre motivação, expectativas específicas sobre o curso, decisões programáticas dentro do curso e sua percepção pelos participantes. Também foram observados fatores afetivos que influenciam mudanças nas crenças gerais sobre aulas de línguas. No trabalho, investigam-se os pontos indicados mediante questionários, diários de aprendizagem, entrevistas, testes de desempenho e gravações das aulas.

Os resultados do trabalho indicaram mudanças nas crenças dos participantes do curso para algumas determinadas áreas. Destacam-se aqui as crenças sobre a língua alemã e, em parte, sobre aulas de línguas. As crenças sobre autonomia não foram alteradas significativamente. Porém as interdependências das várias crenças se demonstraram complexas e múltiplas.

Palavras-chave: crenças, aulas de língua alemã, cursos interativos

ABSTRACT

Groninger, N. P. M. **As mudanças nas crenças de aprendizes em um curso interativo de alemão**. 2013. 386 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Parting from the supposition that beliefs have a considerable impact on language learning and language acquisition and that language teaching has reached a point that can be characterized as a post-methods era, the present work investigates what impacts an intensive and interactive German language course has on the participants' beliefs. The language course in question is based on the theory established by Stephen Krashen and concerns in particular the learning-acquisition distinction and the affective filter. Furthermore, this basis is amplified through aspects of other language learning theories. Thus, the offered language course focuses on oral skills, provides language acquisition rather than learning and interaction in the classroom. In the framework of such a course the beliefs of the participants are investigated, especially concerning affective variables and beliefs about the German language, language classes in general and autonomy. The investigation was carried out using questionnaires, interviews, learning diaries, achievement tests and audiotapes of class interaction. The participants' beliefs held before and after the course were compared. At the same time, possible relations between motivation, expectations about the course and how the participants perceived the course were investigated. Affective variables throughout the course and how these affect learning and the beliefs of the participants were also investigated.

The results of the work indicate that the participants' beliefs in certain areas change throughout the course. Especially the beliefs about learning German and the German language seem to have changed. Partial changes were noticed in the beliefs about language learning in general. The course seems not to have an impact on the students beliefs on autonomy. The links between alteration of beliefs, motivations and expectations were found to be complex and diverse.

Key-words: beliefs, German language classes, interactive language courses

ZUSAMMENFASSUNG

Groninger, N. P. M. **As mudanças nas crenças de aprendizes em um curso interativo de alemão**. 2013. 386 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Von der Annahme ausgehend, dass subjektive Theorien eine wichtige Rolle beim Lernen und beim Erwerb von Fremdsprachen spielen und dass der Sprachunterricht mittlerweile in einer ‘post-methods’-Ära angekommen ist untersucht die vorliegende Arbeit inwiefern ein interaktiver Deutschkurs Einfluss auf die subjektiven Theorien ausübt. Der Kurs, der die Grundlage für die Untersuchung bildet, basiert auf den Theorien von Stephen Krashen und adaptiert vorrangig die Unterscheidung zwischen dem Lernen und dem Erwerb einer Sprache sowie die Annahme, dass affektive Faktoren den Spracherwerb oder das Sprachenlernen beeinflussen. Die Theorie von Krashen wird hierbei um Aspekte neuerer Theorien zum Fremdspracherwerb und –lernen erweitert. Der so entwickelte Kurs konzentriert sich auf die Mündlichkeit, den Spracherwerb und die Interaktion. Im Rahmen dieses Kurses wurden für die Arbeit die subjektiven Theorien von Lernern insbesondere hinsichtlich Autonomie, Deutsch und Deutschunterricht und Sprachunterricht generell untersucht. Die Untersuchung wurde über die zeitliche Komponente vorgenommen, so wurden die subjektiven Theorien vor, unmittelbar am Ende und sechs Wochen nach Ende des Kurses mit Hilfe von Fragebögen, Interviews, Lerntagebüchern, Unterrichtsaufzeichnungen und Tests untersucht. Gleichzeitig wird untersucht, ob Zusammenhänge bestehen zwischen der Motivation, den Erwartungen der Teilnehmer und der Erfüllung dieser Erwartungen bezüglich des Kurses und des Kursverlaufes und anderen Faktoren. Außerdem wurde untersucht, ob die affektiven Variablen mit anderen Untersuchungsgegenständen in Verbindung gebracht werden können.

Die Ergebnisse weisen Veränderungen in den subjektiven Theorien der Kursteilnehmer auf. Insbesondere heben sich die Veränderungen bezüglich der deutschen Sprache und Deutschunterricht hervor. Einige Veränderungen konnten auch im Bereich des Sprachunterrichts generell festgestellt werden. Die subjektiven Theorien zu Autonomie hingegen blieben nahezu unverändert. Die gegenseitigen Beeinflussungen und Abhängigkeiten mit anderen Faktoren sind vielfältig, wie im Verlauf der Arbeit weiter erläutert wird.

Schlüsselwörter: Subjektive Theorien, Deutschunterricht, Interaktive Sprachkurse

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sequências didáticas no curso de julho 2011	79
Quadro 2 -	Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas ordinais	87
Quadro 3 -	Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas nominais.....	90
Quadro 4 -	Crenças sobre aulas de línguas itens e habilidades específicos em aulas de línguas estrangeiras	90
Quadro 5 -	Experiências em aulas de línguas	92
Quadro 6 -	Preferências em aulas de línguas	93
Quadro 7 -	Crenças sobre aulas de língua alemã	94
Quadro 8 -	Crenças sobre habilidades	95
Quadro 9 -	Crenças sobre autonomia	96
Quadro 10 -	Expectativas a respeito do curso interativo de alemão	98
Quadro 11 -	Expectativas a respeito do curso interativo de alemão	99
Quadro 12 -	Crenças a respeito de motivação	99
Quadro 13 -	Informações biográficas dos aprendizes	100
Quadro 14 -	Avaliação das atividades por parte dos aprendizes	102
Quadro 15 -	Impressões do curso por parte dos aprendizes	103
Quadro 16 -	Avaliação de aspectos programáticos do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes.....	104
Quadro 17 -	Avaliação subjetiva do curso interativo de alemão.....	104
Quadro 18 -	Avaliação geral da metodologia do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes	105
Quadro 19 -	Avaliação de aspectos específicos da metodologia do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes	106
Quadro 20 -	Percepções afetivas durante o curso interativo de alemão	107
Quadro 21 -	Avaliação subjetiva de aprendizagem de habilidade	107
Quadro 22 -	Avaliação descritiva do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes	108
Quadro 23 -	Avaliação do alcance de expectativas para curso interativo de alemão por parte dos aprendizes.....	108
Quadro 24 -	Avaliação do aprendizado de habilidades no curso interativo de alemão	109
Quadro 25 -	Avaliação comparativa do curso interativo de alemão	109
Quadro 26 -	Avaliação descritiva do curso interativo de alemão	110
Quadro 27 -	Avaliação subjetiva da influência do curso interativo de alemão no interesse na língua	111
Quadro 28 -	Avaliação de adequação do curso para um determinado período de estudo...	111
Quadro 29 -	Avaliação descritiva de possíveis melhorias no curso	112
Quadro 30 -	Avaliação de aprendizagem e recomendação do curso interativo de alemão .	112
Quadro 31 -	Avaliação descritiva de possíveis aplicações do curso interativo de alemão .	112
Quadro 32 -	Avaliação de aprendizado no curso interativo de alemão e estudos atuais.....	113
Quadro 34 -	Comentários subjetivos dos participantes a respeito das atividades do curso	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Procedimentos adotados no processamento dos resultados dos questionários.....	125
Tabela 2 -	Procedimentos adotados para a apresentação dos resultados dos questionários.....	126
Tabela 3 -	Exemplo de apresentação das respostas dos questionários para análise.....	126
Tabela 4 -	Crenças gerais sobre a língua alemã	128
Tabela 5 -	Crenças sobre a proximidade da língua alemã com a língua portuguesa	129
Tabela 6 -	Crenças sobre a possibilidade de aprender a língua alemã	130
Tabela 7 -	Crenças sobre a complexidade da língua alemã	131
Tabela 8 -	Crenças sobre a possibilidade de dominar a língua alemã.....	132
Tabela 9 -	Crenças sobre a importância da língua alemã no mundo.....	132
Tabela 10 -	Crenças a respeito da dificuldade de pronúncia da língua alemã	133
Tabela 11 -	Crenças a respeito de ortografia e som da língua alemã.....	134
Tabela 12 -	Crenças sobre as habilidades ler, escrever, falar e compreender em aulas de língua alemã	135
Tabela 13 -	Crenças sobre este curso de língua alemã.....	137
Tabela 14 -	Crenças sobre o papel do professor em sala de aula.....	140
Tabela 15 -	Crenças sobre o papel do aluno em sala de aula.....	140
Tabela 16 -	Crenças sobre a distribuição de responsabilidades pelo aprendizado.....	140
Tabela 17 -	Comportamentos relacionados a dúvidas nas aulas	141
Tabela 18 -	Comportamentos relacionados a busca de conhecimento.....	142
Tabela 19 -	Comportamentos e preferências relacionadas a autonomia	142
Tabela 20 -	Comportamentos relacionados a estudos fora das aulas	142
Tabela 21 -	Estudos autônomos depois das aulas presenciais.....	143
Tabela 22 -	Comparação de estudos individuais depois do curso com os valores indicados antes do curso.....	143
Tabela 23 -	Prospectiva de continuação dos estudos	144
Tabela 24 -	Continuação dos estudos de fato.....	144
Tabela 25 -	Preferências em aprendizagem de línguas	146
Tabela 26 -	Preferências em aulas de línguas	147
Tabela 27 -	Aulas de línguas anteriores	148
Tabela 28 -	Motivos de participação no curso	151
Tabela 30 -	Objetivos de aprendizagem de língua alemã para o curso	153
Tabela 31 -	Expectativas de aprendizagem de habilidades para o curso	154
Tabela 32 -	Expectativas de exercícios para o curso.....	154

Tabela 33 -	Motivação geral dos participantes	155
Tabela 34 -	Avaliação geral do curso.....	156
Tabela 35 -	Avaliação do conteúdo do curso	156
Tabela 36 -	Percepção subjetiva de fatores afetivos durante o curso.....	157
Tabela 37 -	Avaliação subjetiva do alcance das expectativas.....	158
Tabela 38 -	Avaliação subjetiva do alcance das expectativas a respeito da metodologia..	158
Tabela 39 -	Avaliação subjetiva do alcance das expectativas em termos de aprendizado.	159
Tabela 40 -	Avaliação subjetiva de aprendizado através do curso.....	159
Tabela 41 -	Avaliação subjetiva das atividades do curso por parte dos participantes em ordem cronológica de aplicação das atividades	170
Tabela 42 -	Avaliação subjetiva das atividades do curso organizado por compreensão, retenção e avaliação em algarismo	172
Tabela 43 -	Avaliação subjetiva das atividades do curso.....	176
Tabela 44 -	Desempenho no teste de aprendizagem	176
Tabela 45 -	Percepção subjetiva do curso e de seu conteúdo	177
Tabela 46 -	Percepção de progressão, dificuldade e duração das aulas	177
Tabela 47 -	Percepção geral da metodologia	179
Tabela 48 -	Avaliação da metodologia para o próprio aprendizado	180
Tabela 49 -	Avaliação da metodologia do curso em termos de adequação, organização e aprendizado	181
Tabela 50 -	Avaliação de aprendizado através do curso no questionário II.....	182
Tabela 51 -	Avaliação de aprendizado através do curso no questionário III	182
Tabela 52 -	Avaliação de aprender apenas as habilidades falar e compreender	185
Tabela 53 -	Avaliação de não aprender as habilidades ler e escrever	185
Tabela 54 -	Especificação de habilidades que deveriam ter sido treinado mais	188
Tabela 55 -	Avaliação comparativa de aprendizado de habilidades	189
Tabela 56 -	Avaliação do curso no questionário II	192
Tabela 57 -	Avaliação do curso no questionário III.....	192
Tabela 58 -	Avaliação de adequação do curso para um determinado período de estudo...	193
Tabela 59 -	Percepções afetivas durante o curso	195
Tabela 60 -	Resultados do teste de aprendizado	196
Tabela 61 -	Avaliação subjetiva de retenção de conteúdo do curso	197
Tabela 62 -	Crenças sobre comportamentos em aulas de línguas em geral	202
Tabela 63 -	Crenças sobre habilidades em aulas de línguas em geral	203
Tabela 64 -	Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas ordinais	205
Tabela 65 -	Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas nominais...	211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Justificativa	18
Hipóteses	22
Objetivos	24
Contextualização da pesquisa.....	26
 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
1.1 Perspectiva histórica das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas e dos métodos de ensino e sua relevância para este trabalho	29
1.2 A teoria da complexidade.....	46
1.2.1 Consequências das teorias de aquisição e da teoria da complexidade para a pesquisa.....	48
1.3 Teorias de subjetividade em aquisição e aprendizagem de línguas.....	50
1.3.1 Crenças em aquisição e aprendizagem de línguas	50
1.3.2 Fatores afetivos em aquisição e aprendizagem de línguas	53
1.3.3 O conceito de autonomia em aquisição e aprendizagem de línguas	55
1.3.5 O conceito de motivação em aquisição e aprendizagem de línguas	58
1.3.6 Consequências das teorias de subjetividade para a pesquisa.....	61
1.4 Considerações sobre a importância dos conceitos teóricos adotados para a pesquisa.....	62
 2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	63
2.1 Proposta de pesquisa empírica sobre crenças de aprendizes de língua estrangeira a partir de um curso interativo de alemão	63
2.2 Procedimentos adotados para a investigação.....	64
2.3 A questão da professora-pesquisadora	65
2.4 Propostas de atividades específicas para um curso interativo de alemão.....	70
2.4.1 Atividade Claquete	70
2.4.2 Atividade Laurentia	71
2.4.3 Atividade Mata-Moscas com Verbos	71
2.4.4 Atividade atividades da Semana.....	72
2.4.5 Atividade Mercado	72
2.4.6 Atividade Aeróbica.....	73
2.4.7 Atividade Rodinha.....	73
2.4.8 Atividade Direções	74

2.5	Revisão da proposta de investigação a partir da coleta de dados com informantes do primeiro curso aplicado	75
2.6	Proposta de análise de crenças a partir de questionários escritos: levantamento de crenças no eixo temporal	80
2.6.1	Discussão do questionário I	86
2.6.2	Discussão do questionário sobre as atividades	102
2.6.3	Discussão do questionário II	103
2.6.4	Discussão do questionário III	111
2.7	O uso de diários de aprendizagem para a investigação de crenças	114
2.8	O uso de gravações de aulas para a investigação de crenças	115
2.9	O uso de testes de desempenho para a investigação	116
2.10	O uso de entrevistas para a investigação de crenças	119
3	ANÁLISE DOS DADOS	124
3.1	Análise das crenças sobre aspectos gerais da língua alemã	127
3.1.1	Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre as crenças dos participantes a respeito da língua alemã e de aulas de língua alemã	127
3.1.1.1	Crenças sobre a língua alemã	128
3.1.1.2	Crenças sobre a semelhança entre a língua alemã e a língua portuguesa.....	129
3.1.1.3	Crenças sobre a possibilidade de se aprender a língua alemã	130
3.1.1.4	Crenças sobre a complexidade da língua alemã	131
3.1.1.5	Crenças sobre a possibilidade de dominar a língua alemã	132
3.1.1.6	Crenças sobre a importância da língua alemã no mundo	132
3.1.1.7	Crenças a respeito de dificuldade de pronúncia, ortografia e som da língua alemã	133
3.1.1.8	Crenças sobre a importância de habilidades específicas em aulas de língua alemã	135
3.1.1.9	Crenças articuladas nas entrevistas e nos diários de aprendizagem	136
3.1.2	Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre aspectos gerais da língua alemã	138
3.2	Análise das crenças sobre aspectos gerais de autonomia	139
3.2.1	Resultados dos questionários sobre as crenças e os comportamentos dos participantes a respeito de autonomia	139
3.2.1.1	Crenças sobre o papel de professor e aluno em sala de aula	139
3.2.1.2	Comportamentos relacionados a autonomia	141
3.2.1.3	Comportamentos autônomos em relação ao curso aplicado	143

3.2.2	Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre autonomia e comportamentos autônomos.....	144
3.3	Análise dos dados a respeito de motivação e expectativas iniciais e aproveitamento do curso.....	145
3.3.1	Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre motivação, expectativas iniciais e o alcance de expectativas dos participantes no curso de alemão.....	145
3.3.1.1	Preferências existentes, motivação e motivos de participação dos participantes no curso.....	145
3.3.1.2	Motivos dos participantes para participação no curso.....	151
3.3.1.3	Expectativas de aprendizado e uso da língua alemã no curso aplicado.....	152
3.3.1.4	Motivação dos participantes	155
3.3.1.5	Avaliação do curso pelos participantes em perguntas fechadas dos questionários	156
3.3.1.6	Avaliação do curso pelos participantes em perguntas abertas, entrevistas e diários de aprendizagem.....	160
3.3.2	Conclusões parciais a respeito de expectativas, motivação e mudanças nas crenças dos participantes sobre aulas de línguas.....	164
3.4.	Verificação da influência de decisões programáticas sobre as crenças dos participantes	169
3.4.1	Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre a percepção das decisões programáticas pelos participantes.....	169
3.4.1.1	Resultados dos questionários sobre cada atividade.....	169
3.4.1.2	Avaliação subjetiva do curso pelos participantes.....	177
3.4.1.3	Avaliação subjetiva da metodologia do curso pelos participantes	179
3.4.1.4	Avaliação subjetiva e aprendizagem de habilidades comunicativas no curso pelos participantes	185
3.4.2	Conclusões parciais a respeito da influência de decisões programáticas sobre as crenças dos participantes.....	193
3.5	Identificação de percepções afetivas dos participantes e de eventuais correlações com os outros itens investigados.....	195
3.5.1	Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizado sobre as percepções afetivas dos participantes	195
3.5.1.1	Percepções afetivas constatadas e o desempenho no curso	195
3.5.2	Conclusões parciais a respeito de fatores afetivos dos participantes e correlações com outros itens investigados.....	200

3.6	Análise das crenças dos participante a respeito de aulas de línguas em geral	201
3.6.1	Resultados de questionários e entrevistas sobre crenças sobre aulas de línguas em geral.....	201
3.6.1.1	Crenças sobre aulas de línguas em geral.....	201
3.6.1.2	Crenças sobre habilidades comunicativas em aulas de línguas estrangeiras	203
3.6.1.3	Crenças sobre fatores específicos em aulas de línguas estrangeiras	205
3.6.1.4	Crenças individuais sobre o conceito de uma boa aula	210
3.6.2	Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre aulas de línguas em geral.....	212
4	CONCLUSÃO	214
	BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA.....	221

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação do efeito de um curso intensivo e interativo de alemão, com duração de uma semana, aplicado na Universidade de São Paulo (USP) nas crenças dos participantes a respeito de aulas de línguas estrangeiras, a língua alemã e autonomia em aquisição/aprendizagem.

Descrevem-se, de modo qualitativo e quantitativo (MCKAY, 2006; RIEMER; SETTINERI, 2010) enquadrado no âmbito de pesquisa de ação conforme especificado mais adiante, os dados gerados durante o curso mediante questionários, entrevistas, gravações das aulas, diários de aprendizagem e testes de desempenho. Será levado em consideração a teoria de Stephen Krashen como fundamentação teórica do curso aplicado, além de outras teorias de aprendizado, integradas a partir de um olhar da teoria da complexidade de Edgar Morin¹, Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela² e outros. São observadas principalmente as mudanças nas crenças que os participantes apresentam, considerando-se as medições anteriores e posteriores ao curso, e aplicando o critério temporal para análise e qual o grau destas mudanças. A análise dos dados investiga três temas principais: as crenças sobre aulas de línguas estrangeiras dos participantes antes do curso e como estas mudam por meio do curso; as crenças sobre a língua alemã e a sua modificação de antes para depois do curso; as crenças sobre autonomia em sala de aula constatadas pelos participantes antes e depois do curso.

A análise dos dados gerados promove um entendimento mais profundo das crenças dos participantes antes do curso, ou seja, o que estes trazem à aula, e a modificação destas com o decorrer do curso para a partir desse ponto, verificar-se qual o impacto do curso sob as crenças dos participantes.

O trabalho traz a seguinte questão para reflexão: de que maneira se modificam as crenças a respeito de aulas de línguas, sobre a língua alemã e autonomia no aprendizado dos participantes de um curso intensivo interativo de alemão?

Para responder a esta pergunta, os dados gerados ao longo do curso, em um primeiro plano os questionários aplicados antes, no final e seis semanas após o curso, são analisados e comparados no critério temporal. Em um segundo plano, as entrevistas e os diários de aprendizagem são analisados e as suas respostas acrescentadas à análise dos questionários. Por último, os resultados dos testes de desempenho são cruzados com os dados analisados até

¹ Cf. MORIN, E.; CIRUANA, H.; MOTTA, R., *educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, 2009.

² Cf. MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

então. As aulas foram gravadas e se encontram em um CD em anexo a este trabalho para que o leitor interessado possa ouvi-las para fins ilustrativos do decorrer das aulas ou buscar nelas esclarecimentos a respeito de situações específicas das aulas.

Com esta pesquisa, espera-se trazer contribuições para o estudo de crenças no âmbito de aprendizes de línguas inseridos no contexto universitário brasileiro, bem como a atuação de cursos intensivos e interativos sobre as mesmas. A partir da investigação dos efeitos do curso sob as crenças determinadas acima, espera-se poder obter pistas como tais cursos poderão ser utilizados para manipular as crenças dos aprendizes de uma maneira que se tornem mais positivas e desta forma facilitem futuros estudos de línguas.

Na sequência deste trabalho são apresentados primeiramente *Justificativa*, *Hipóteses* e *Objetivos* do trabalho antes da *Fundamentação Teórica* do curso e dos conceitos investigados. Uma vez estabelecida esta base, segue no capítulo *Metodologia* uma descrição abrangente do curso como local de pesquisa e dos recursos utilizados para investigação. O último capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados gerados, encerra-se a dissertação com uma conclusão a partir dos resultados.

Justificativa

Na Universidade de Mainz, na faculdade de tradução, línguas e estudos culturais (Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften, FTSK) há vários anos são oferecidos aos estudantes universitários cursos intensivos de férias em várias línguas. Entre outros, já houve vários cursos de Português como Língua Estrangeira. O que faz com que estes cursos sejam diferentes de outros cursos é o fato deles serem intensivos, com duração de quatro a cinco horas por dia durante no mínimo uma semana. Poder-se-ia falar também de cursos de imersão no sentido de “[...] quando a língua é ensinada não como uma matéria, mas como o meio através do qual o material de conteúdo é ensinado”³ (BERNHARD, 1992, p. 1). Na primeira semana destes cursos geralmente não são apresentados textos escritos aos participantes, em cursos mais longos a escrita passa a ser utilizada sem que ortografia ou exercícios de leitura fossem assuntos explícitos. Isto significa que não são introduzidas escrita e leitura no sentido de aprendizagem em sala de aula. Tudo que os participantes passam a saber sobre leitura e escrita é mediante aquisição ou pesquisas individuais, mas não se discute ortografia e fonética em metalinguagem, não se fala sobre ortografia, leitura e escrita. A escrita exerce nestes cursos, ao contrário de muitos outros cursos de línguas, um papel

³ Original: “[...] when language is taught not as a subject, but rather as the medium through which content material is instructed” (BERNHARD, 1992, p. 1). Tradução N. G.

periférico, porque, para a introdução dela, muito provavelmente seria preciso recorrer a uma metalinguagem, ou seja, explicar na língua nativa dos participantes sobre escrita e leitura. Desta forma haverá por um lado aprendizagem e não aquisição em sala de aula e por outro lado haverá uso da língua materna. Foi evitado o uso da língua materna em sala de aula, uma introdução de leitura e escrita teria provavelmente exigido o uso da mesma. Aprendizagem, em justaposição a aquisição, e o uso da língua materna dos participantes não são previstos na proposta do curso, e em consequência, foi decidido não haver uma introdução de escrita e leitura no curso oferecido. O enfoque de cursos dessa natureza é na oralidade. Isto é justificado, entre outros, com base nas ideias de *Stephen Krashen* (1982 e 1985), que diz que absorção antecede a produção, aquisição se distingue de aprendizado e apenas língua adquirida está disponível para o uso. Também se justifica através da ideia que hoje em dia é supostamente mais fácil ter acesso a linguagem escrita e explicações gramaticais do que engajar em comunicação real com um falante mais competente, embora isto se diminui cada vez mais com o avanço da tecnologia que possibilita formas de aprendizagem como, por exemplo, Teletandem (VASALLO; TELLES, 2006; TELLES; VASALLO, 2006). No FTSK há uma produção científica no nível de dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso sobre estes cursos (TEBYRIÇA, 2010; MARTINS MOITEIRO, 2009; TURNER, 2010).

Diante deste pano de fundo surgiu a proposta de oferecer um curso de alemão análogo com os descritos acima no contexto universitário brasileiro e investigar melhor o seu impacto em determinadas crenças dos participantes. Foi escolhida a área das crenças para investigação devido a sua crescente consideração na pesquisa de processos de aquisição/aprendizagem de línguas, tanto internacionalmente quanto, aproximadamente desde o início da década de 2000, no contexto brasileiro (APARECIDO DA SILVA, 2007; BARCELOS, 2006). Considerando a investigação cada vez mais ampla e detalhada de crenças de aprendizes de línguas estrangeiras e das influências das crenças no processo de aprendizagem, bem como a influência de aulas de línguas estrangeiras nas crenças (BARCELOS, 2006, p. 15 - 42), o trabalho visa investigar alguns aspectos das crenças de participantes de um curso interativo de alemão aplicado na USP em julho de 2011.

Dada a complexidade e abrangência do termo crenças, fica claro que não seria possível investigar em um único trabalho todas as crenças modificadas pelo curso aplicado. A dissertação restringe-se então a investigar mais detalhadamente a influência do curso oferecido sobre as crenças dos participantes a respeito de aulas de línguas, a língua alemã e autonomia em aprendizagem. Além disso, propõe-se verificar qual a relação de fatores

afetivos, da percepção das decisões programáticas adotadas pela professora-pesquisadora e de motivação e expectativas iniciais com o desempenho de cada um dos participantes no curso. O enfoque se restringe à descrição e investigação do curso específico aplicado e não pode tirar conclusões a respeito de outros cursos, tampouco comparar o curso aplicado com outros.

Foram escolhidos os três temas acima mencionados, crenças sobre aulas de línguas, a língua alemã e autonomia, para investigação devido a sua crescente relevância nos estudos sobre ensino de línguas. Crenças sobre aulas de línguas e sua influência no aprendizado foram investigadas por diversos autores, tais como Horwitz (1988, p. 283 - 294), Scheele e Groeben (1998, p. 12 - 32), Barcellos (2006, p. 15 - 47), Aparecido da Silva (2007, p. 235 - 271), dentre outros. A crescente investigação científica aumentou a consciência a respeito da importância de crenças como fator variável importante e determinante para o aproveitamento de aulas de línguas, parecido com e relacionado à motivação.

Optou-se por oferecer um curso de língua alemã e não de outra língua como espanhol, inglês ou francês por uma série motivos. Por um lado, a língua alemã é menos estudada no Brasil do que as outras línguas citadas. Além disso há uma oferta de cursos universitários de alemão menor do que nestas três línguas, porém ainda maior do que para outras línguas menos faladas no mundo. Nisso, poderá se supor que em São Paulo as pessoas estejam mais conscientes da existência de língua alemã, cultura e história do país especialmente porque vários órgãos representativos da Alemanha estão localizados na capital paulista. Estes órgãos mantêm vínculos econômicos fortes com a Alemanha (AHK, 2012). Aqui também se localiza um Goethe Institut que “organiza e apoia um espectro amplo de eventos culturais que apresenta a cultura alemã no estrangeiro e promove o intercâmbio entre culturas” (GOETHE, 2012). Supõe-se ao mesmo tempo que, apesar de haver uma consciência pelo alemão devido aos vínculos históricos e a presença na mídia e no cotidiano dos paulistanos estes não necessariamente tenham um conhecimento aprofundado sobre a Alemanha, sua língua e cultura. Ou seja, pode-se supor que haja um número suficiente de interessados em aprender a língua alemã, porém, que não a conhecem muito bem.

Supõe-se que para o ensino no contexto universitário da língua alemã no Brasil valerá em parte também o que pode ser descrito da forma seguinte:

“[...] que a (melhoria da) competência em língua alemã em si muitas vezes é componente central de tais cursos [...], por outro que a existência de uma disciplina germanística / *German Studies* de forma alguma é tão natural como é o caso nos países de língua alemã. Além disso, diferentes focos práticos exercem um papel importante no exterior onde não se fala alemão (por exemplo, orientação para um trabalho como professor ancorado nas escolas, em contextos econômicos particulares, a formação de

tradutores)”⁴
(FANDRYCH; HUFEISEN, 2010, p. 34 – 43; itálicos no original)

Na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, onde o curso teve lugar, há um departamento de Língua e Literatura Alemã (FFLCH, 2012) que divulga e propaga o aprendizado da língua alemã não somente aos alunos da universidade, mas também para além disso. O curso de alemão oferecido no âmbito da pesquisa destinava-se também a alunos da faculdade de Letras, contanto que estes não estivessem seguindo o curso de alemão regular da graduação, pelos dois motivos seguintes: a língua alemã é uma língua que difere em muitos aspectos do português e é uma língua sobre a qual se tem fortes crenças. Para mencionar apenas algumas das diferenças entre a língua portuguesa e a língua alemã, pode-se citar o uso de *Sie* e *du*, o uso de prefixos e palavras compostas, a posição do verbo na frase, o uso do gerúndio, a marcação de casos, o alongamento de vogais na pronúncia, a existência de três artigos frequentemente sem correspondência entre o alemão e o português (KAUFMANN, 2010, p. 660 - 666).

Já as crenças de aprendizes iniciantes diante da língua e cultura alemã foram sujeitas a estudo mais recentemente em um artigo publicado na revista *Projekt* de abril de 2008 (ROZENFELD; VIANA, 2008, p. 50 – 53). O artigo descreve um estudo realizado na Universidade Federal de São Carlos com aprendizes iniciantes de alemão e as crenças sobre a cultura e o povo alemão. Neste estudo os participantes constaram crenças sobre o povo alemão e crenças sobre a língua alemã como: “língua difícil, impossível, rude, agressiva, estranha, com sons guturais, fonética e escrita difícil, palavras grandes e a associação da língua com representantes do nazismo”, bem como “não é difícil, é lógica, culta, interessante, importante, bonita, sonora” (ROZENFELD; VIANA, 2008, p. 52), dentre outras.

Diante de crenças tão diversas sobre a língua alemã em aprendizes iniciantes, parece oportuno investigar melhor quais são as crenças que os participantes trazem às aulas e como estes se modificam do começo para o final de um curso específico. Também faz-se necessário investigar de que natureza são estas modificações, momentâneas ou de longo prazo.

A investigação da influência do curso sob as crenças e comportamentos relacionados a autonomia, justifica-se pela crescente importância de um aprendizado não só na idade escolar,

⁴Original: “[...] dass die (Verbesserung der) Sprachkompetenz im Deutschen selbst häufig zentraler Bestandteil solcher Studiengänge ist [...], zum anderen, dass die Existenz einer Disziplin wie Germanistik / *German Studies* keineswegs selbstverständlich ist, wie dies in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist. Daneben spielen auch unterschiedliche Praxisorientierungen im nichtdeutschsprachigen Ausland eine wichtige Rolle (etwas Orientierung auf den schulisch verankerten Lehrerberuf, auf bestimmte wirtschaftliche Zusammenhänge, auf die Übersetzer Ausbildung).” (FANDRYCH; HUFEISEN, 2010, p. 34 – 43; itálicos no original). Tradução N.G.

mas sim durante a vida toda, sendo que a capacidade de aprender autonomamente é uma ferramenta indispensável para tal (veja também a discussão abrangente do tema autonomia e aprendizagem durante a vida toda em SCHMELTER, 2004, p. 154 - 270). A investigação do papel do curso em promover comportamentos mais autônomos dos participantes visa verificar se um curso específico aplicado poderá contribuir ou não para fomentar e estimular aprendizado autônomo.

Lembrando-se de que “Um dos objetivos de *Second Language Acquisition* é o de melhorar o ensino de línguas”⁵ (ELLIS, 1997, p. 79), este trabalho propõe-se a contribuir para tanto em investigar o impacto do curso aplicado sobre as crenças dos participantes e como as ferramentas utilizadas durante o curso poderiam ser aplicadas para manipular as crenças de participantes em outros cursos. A investigação das crenças e sua modificação durante tal curso podem contribuir para melhor entender esta componente do processo de ensino e aprendizagem de línguas, entender a sua importância, considerá-la em outros cursos e/ou contextos e talvez manipulá-la para facilitar o aprendizado para outros estudantes.

Seguem abaixo as hipóteses específicas deste trabalho.

Hipóteses

Propõe-se que o curso aplicado interfere de maneira geral nas crenças dos participantes. Supõe-se que as crenças que os alunos trazem às aulas em determinadas áreas específicas, relacionadas com o curso aplicado, sejam diferentes de suas crenças depois do curso. Avaliar-se-ão as crenças no critério temporal, verificando se elas mudaram antes e depois do curso. Por ser uma hipótese muito ampla, é imprescindível detalhá-la mais para poder pesquisá-la adequadamente. Mais especificamente supõe-se que:

- (a) através do curso modifiquem-se as crenças dos participantes sobre as aulas de línguas estrangeiras em geral, ou seja, que mude o que os participantes pensam sobre aulas de línguas estrangeiras antes do início do curso para depois dele, de tal forma que no futuro possam desfrutar melhor de aulas de línguas estrangeiras;
- (b) através do curso modifiquem-se as crenças dos participantes sobre a língua alemã em particular de tal forma que torne mais positivas as crenças dos participantes sobre as aulas de língua alemã de forma que no futuro possam desfrutar melhor das aulas de línguas estrangeiras, tendo em vista, no entanto, que neste trabalho não está pressuposta uma investigação de sua performance futura em outros cursos.

⁵ “One of the goals of SLA is to improve language teaching” (ELLIS, 1997, p. 79). Tradução N. G.

- (c) por meio do curso modifiquem-se as crenças dos participantes a respeito de autonomia e o papel de professores e alunos em sala de aula em direção a uma postura mais autônoma no sentido de Benson (2001);
- (d) que a motivação e o alcance das expectativas dos participantes atuem de maneira a contribuir para uma postura mais positiva em relação às crenças sobre aulas de línguas estrangeiras.
- (e) as decisões programáticas adotadas pela professora-pesquisadora e a percepção dessas decisões pelos alunos como positivas ou negativas tenham um impacto nas crenças sobre a língua alemã e aulas de línguas estrangeiras
- (f) os fatores afetivos no sentido de Stephen Krashen (1982; 1985) interfiram na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e de que esses fatores possam ser investigados a partir de um curso interativo que também expõe os alunos a situações de avaliação. Supõe-se, também, que é possível investigar a possível correlação desses fatores com o aproveitamento e a realização das expectativas dos aprendizes.

Podem surgir perante a investigação crenças diferentes de (a), (b) e (c) que possam estar correlacionadas ou não a elas e que possam de alguma forma influenciá-las.

Nota-se que as primeiras três hipóteses podem ser consideradas centrais, as hipóteses (d) a (f) relacionadas às primeiras três. A questão de outras crenças, até então não presentes no foco da investigação, está aberta e poderá apresentar correlação com todas as outras hipóteses apresentadas acima. Para corroborar ou refutar essas hipóteses surge a necessidade de verificá-las de forma específica. E isso significa que têm de ser transformadas em perguntas concretas. A investigação das hipóteses é o objetivo desta dissertação. Passa-se, portanto, à sessão dos objetivos. Antes disso, vale lembrar que este trabalho não abrange uma comparação direta com outro curso de línguas que adota outra metodologia, mas sim se restringe a uma descrição compreensiva do curso aplicado e suas influências nos participantes. Uma comparação com outros cursos caberia a futuros estudos. Como neste trabalho a pesquisadora que escreve esta dissertação exerceu ao mesmo tempo a função de professora em sala de aula do curso aplicado, esta problemática será tratada com especial cuidado no capítulo de *Metodologia*.

A partir das hipóteses acima, estabelecem-se os objetivos específicos para esta dissertação, descritas na próxima seção.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é investigar se as hipóteses mencionadas acima podem ser afirmadas ou não, principalmente mediante investigação por questionários, entrevistas e um pequeno teste de aprendizado no final do curso. Em escala menor a investigação se dará mediante diários de aprendizado. Gravações das aulas foram feitas e estão disponíveis no anexo deste trabalho em CD, para que o leitor possa conferir e entender melhor o decorrer das aulas. Porém, elas não foram transcritas na íntegra para a investigação, apenas alguns trechos contribuem para ilustrar aspectos específicos. Possivelmente as hipóteses se solidificam ou, se não há indícios que se concretizem, podem ser descartadas para poder contribuir no âmbito científico para uma melhor compreensão das crenças de aprendizes e como atuar sobre estas. Para a investigação serão utilizados os questionários I, aplicado antes do início do curso; II, aplicado imediatamente após a última aula e III, aplicado seis semanas após o final do curso. Daqui em diante, serão utilizadas apenas as referências questionário I, II e III. Os três questionários contêm partes iguais, mas não são idênticos em todas as partes. Cada questionário contém seções de perguntas específicas de investigação devido às exigências específicas de investigação em cada momento. Os objetivos concretos deste trabalho são:

- (a) mediante a aplicação de perguntas idênticas dentro dos questionários I e III, bem como com as entrevistas e diários de aprendizado conferir o grau de mudanças nas crenças sobre aulas de línguas que os participantes apresentam.
- (b) mediante a aplicação de partes idênticas dentro dos questionários I, II e III, diários de aprendizagem e entrevistas verificar em que medida mudaram as crenças sobre a língua alemã e a dificuldade de aprendê-la.
- (c) a partir de perguntas dos questionários I e III observar qual o grau de mudança nas crenças dos participantes sobre o papel do aluno e do professor em sala de aula e a respeito de autonomia.
- (d) medir a motivação e as expectativas iniciais dos participantes no questionário I e em que medida foram alcançadas depois do curso mediante perguntas no questionário II. Ao mesmo tempo deve ser observado se há uma relação destes itens com as preferências de aprendizagem e mudanças nas mesmas.
- (e) verificar se as decisões programáticas, inclusive cada uma das atividades, do curso foram percebidas positivamente ou negativamente pelos participantes e se estas percepções apresentam uma relação com as crenças sobre a língua alemã e suas mudanças mediante perguntas do questionário II, III e questionários individuais sobre cada atividade após cada dia de aula.

- (f) identificar as percepções afetivas no sentido do filtro afetivo de Stephen Krashen (1982; 1985) que os participantes constam terem tido durante o andamento do curso nos questionários II e III e na entrevista posterior e observar se existem correlações entre estas e os outros itens investigados

É possível que durante a investigação sejam encontradas crenças diferentes de (a), (b) e (c), como já mencionado nas hipóteses. Estas crenças podem estar correlacionadas ou não às crenças explicitamente investigadas e poderiam, de alguma forma, influenciá-las. Portanto, devem ser identificadas possíveis outras crenças relacionadas ao curso de alemão mediante perguntas abertas nos questionários II e III e as entrevistas seis semanas após o final do curso. Devem ser conferidas também possíveis interdependências entre outras crenças que possam ficar evidentes durante a investigação e os itens anteriormente investigados.

A seguir é apresentada uma breve contextualização da pesquisa aplicada para que o leitor possa se situar melhor no texto. Uma descrição detalhada do curso aplicado segue na parte da *Metodologia*. Depois da contextualização da pesquisa o leitor encontrará a *Fundamentação Teórica* do trabalho, incluindo teorias sobre línguas e aquisição/aprendizagem de línguas, bem como de conceitos-chaves que são investigados como crenças, motivação, autonomia e fatores afetivos. Seguem a este relato da *Fundamentação Teórica* considerações sobre a metodologia. Nesta seção de *Metodologia* é descrito o curso no qual se baseia o trabalho e os meios utilizados para coletar dados no curso. À *Metodologia* segue a parte prática que inclui análise e interpretação dos dados gerados. O trabalho é encerrado com uma conclusão.

Contextualização da pesquisa

O curso aplicado e principal objeto de investigação neste trabalho foi ministrado na semana de 18 a 22 de julho de 2011 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Dele participaram 14 pessoas, seis de sexo masculino, oito de sexo feminino. Tratou-se de um grupo bastante homogêneo com um nível de instrução elevado. Para compreender melhor o efeito de cursos focados na oralidade, similares aos cursos oferecidos no FTSK em Gernersheim (KIRALY, 2010, p. 109 – 119), sob as crenças de aprendizes de língua alemã no Brasil foi decidido oferecer um curso de alemão. O curso se baseou na oralidade, em parte justificado a partir da teoria de Stephen Krashen, e em atividades físicas e interativas em sala de aula. A componente central do curso foram atividades que utilizam movimentos físicos, desenhos ou atividades dos participantes no sentido de Total Physical Response, construindo o curso no sentido da proposta de Kiraly (2010, p. 109 – 119), junto com explicações dos itens ou atividades propostas exclusivamente na língua alemã como meio de ensino. Os alunos participaram das atividades que foram realizadas em grupos, duplas e individualmente. O único contato com a escrita ao qual os participantes eram expostos eram listas com o vocabulário do dia em alemão para tradução facultativa em casa, além de livros em ou sobre língua e cultura alemã a disposição dos participantes em uma mesa na sala de aula.

Uma descrição abrangente da *Fundamentação Teórica* do curso encontra-se mais adiante neste trabalho. A decisão de oferecer o curso na cidade de São Paulo foi tomada a partir da consideração da presença da língua alemã na região (GOETHE, 2012; AHK; 2012), e supondo que houvesse um público alvo interessado grande o suficiente para efetuar a pesquisa. O curso foi oferecido para a coleta de dados que pudessem ser analisados de modo qualitativo e quantitativo (MCKAY, 2006; RIEMER; SETTINERI, 2010). Durante o tempo de aula foram aplicados os questionários (veja seção 2.6) e as aulas foram gravadas (veja seção 2.8). Além disso houve entrevistas seis semanas depois do curso com os participantes (veja seção 2.10), testes de desempenho (veja seção 2.9) e diários de aprendizado (veja seção 2.7) escritos pelos participantes. A partir da análise deste material foram analisadas as mudanças nas crenças dos participantes principalmente a respeito de autonomia, aulas de língua em geral e aulas de língua alemã em particular, bem como a percepção de fatores afetivos durante o curso.

Devido a questões éticas da investigação, foi solicitado antes do início do curso aos participantes assinarem a declaração, que se encontra no anexo, com o objetivo de explicitar o objetivo do curso. O objetivo de gerar dados mediante o curso de alemão que pudessem

fundamentar uma dissertação de mestrado, determina em parte algumas relações e situações dentro do curso, portanto era importante os participantes estarem conscientes delas⁶.

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos. É importante realçar que a *Fundamentação Teórica* estabelece por um lado as bases para um curso aplicado que pode ser caracterizado como local de pesquisa, por outro lado apresenta os conceitos investigados dentro deste curso aplicado. O primeiro capítulo compreende a *Fundamentação Teórica* da pesquisa e subdivide-se em três partes.

Na primeira parte são descritos os conceitos relevantes de aquisição e aprendizagem de línguas. A teoria de Stephen Krashen (1982; 1985) é descrita mais detalhadamente devido à sua importância para o curso aplicado. Levará em conta também a teoria da complexidade (MORIN, 1996), a partir da qual é possível compreender uma integração de conceitos diferentes em aquisição e aprendizagem de línguas. Se descreve também métodos de ensino relevantes. A última parte, por sua vez, está centrada especificamente nos conceitos subjetivos investigados neste trabalho. Os conceitos descritos são crenças (BARCELOS, 2006; APARECIDO DA SILVA, 2007), autonomia (BENSON, 2001), tensão, ansiedade e autoestima (OXFORD, 1999), autoconfiança e o *eu* do aprendiz (LIST, 2003; MACKERACHER, 1996) e motivação (DÜWELL, 2003; RIEMER, 2010).

No capítulo da *Metodologia* há uma descrição da proposta de pesquisa de crenças de aprendizes em um curso interativo de alemão e dos procedimentos adotados para investigação. É tratado a particularidade de haver uma professora – pesquisadora, e é apresentada uma proposta específica para um curso interativo com propostas de atividades específicas. O curso interativo de alemão aplicado é descrito na sequência. Foram ministrados dois cursos distintos, sendo que o primeiro foi uma espécie de pilotagem da coleta de dados e os dados tratados neste trabalho são provenientes do segundo curso. Segue uma apresentação dos meios de investigação utilizados para a coleta de dados no curso que são: questionários, diários de aprendizagem, gravações de aulas, entrevistas e testes de desempenho.

No terceiro capítulo há a análise dos dados gerados de forma qualitativa-quantitativa, organizada em torno dos seis objetivos constatados na introdução. Comparam-se, por um lado, as respostas aos questionários, por outro lado são consideradas as respostas dos diários de aprendizagem, das perguntas abertas e das entrevistas para contribuir para a compreensão das mudanças nas crenças dos participantes. O trabalho encerra-se com uma conclusão.

⁶ Assinar a declaração foi voluntário e os participantes podiam riscar trechos da declaração com os quais não concordassem. Em garantir o acesso à dissertação e às gravações das aulas aos participantes, procurou-se fazer com que os participantes tivessem um acesso democrático e irrestrito aos seus dados para poder, se desejado, verificar o uso deles.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão descritas as bases teóricas do trabalho, especificamente do curso em que se baseia a investigação. Primeiramente são descritas várias perspectivas teóricas sobre língua. Segue um panorama histórico da disciplina aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo teorias sobre aquisição e aprendizagem e métodos de ensino. A relevância de teorias e métodos para o curso também será indicada. Na sequência é descrita a teoria da complexidade e as consequências dela para a pesquisa. Na última parte da *Fundamentação Teórica* são descritos os conceitos investigados dentro do curso aplicado como crenças, autonomia e fatores afetivos.

Antes de falar na sequência da perspectiva histórica de aquisição de línguas e métodos utilizados no ensino é importante entender que há várias perspectivas sob as quais se pode entender língua. Será adotada a divisão que apresentam Richards e Rodgers e na qual há basicamente três concepções divergentes sobre como perceber línguas: estruturalista, funcionalista e interacionista. Enquanto uma visão estruturalista considera língua como um “sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significado”⁷ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20), a visão funcionalista vê língua como um meio para “expressar significados funcionais” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 21). A visão estruturalista enfatiza gramática e os itens classificatórios deste sistema como sintaxe, fonologia, léxico, gramática e outros. Uma perspectiva funcionalista dá preferência à semântica e a comunicação. A terceira ideia sobre língua, a interacionista, considera língua um veículo para negociação e criação de significado entre pessoas. Para interacionistas, a função de língua é a de servir para se relacionar com outras pessoas e trocar conhecimentos (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20 – 21).

As divisão em três concepções de língua não pode ser exaustiva, mas elas correspondem com as “fases” que Zimmermann (2003, p. 19 – 25) caracteriza em um delineamento histórico da linguística: inicia-se com Ferdinand de Saussure⁸, passa pelo estruturalismo europeu (a Escola de Praga dos anos 20 do século XX) e americano⁹, pela gramática transformativa de Chomsky¹⁰ (VAN VALIN, 2001, p. 325 – 336), pela fase

⁷ Original: “[...] language is a system of structurally related elements for the coding of meaning” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20). Tradução N.G.

⁸ Cf. SAUSSURE, F. *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot, 1916.

⁹ Cf. BLOOMFIELD, L. *Language*. London: Allen & Unwin, 1955.

¹⁰ Cf. CHOMSKY, NOAM. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957; CHOMSKY, NOAM. *Current issues in linguistic theory*. The Hague, Mouton, 1964; CHOMSKY, NOAM. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965; CHOMSKY, NOAM. *Topics in the theory of generative grammar*. The Hague: Mouton, 1966.

cognitiva e por último passa pela fase sócio-pragmática. As fases estruturalistas, mais ou menos desde os anos vinte do século passado, adotaram a visão estruturalista; a partir da apresentação das ideias de Chomsky e o advento de perspectivas cognitivistas, mesmo que estas não possam ser totalmente igualadas ao funcionalismo, adotava-se, *a grosso modo*, uma visão funcionalista e as fases sócio-pragmáticas, mais ou menos a partir dos anos 70, deram força à visão interacionista de língua (ZIMMERMANN, 2003, p. 20 - 22).

Resumindo, uma visão estruturalista considera língua apenas um código para codificar significados, a visão funcionalista entende que “língua é um veículo para a expressão de significado funcional”¹¹ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 21) e a terceira considera língua nada mais do que um meio para se relacionar socialmente e negociar significados. Pode dizer-se que entre um extremo (estruturalista) e outro (interacionista), o funcionalismo ocupa um imaginário “meio termo” entre os dois extremos. O curso aplicado no âmbito deste trabalho parte de uma visão de língua entre funcionalismo e interacionismo, uma vez que a língua no curso desempenha tanto o papel de transmitir informações (supostamente) necessárias, por exemplo, *Ich mag ...* (eu gosto), entre outras, e de estabelecer uma relação social, neste caso pertencer ao grupo dos aprendizes de alemão e poder interagir com os professores. Sobreentende-se que a divisão em apenas três perspectivas não é exaustiva, mas para este trabalho ela será suficiente para compreender melhor a argumentação ao longo do trabalho.

1.1 Perspectiva histórica das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas e dos métodos de ensino e sua relevância para este trabalho

Nesta seção é apresentado um panorama histórico da disciplina aquisição e aprendizagem de línguas, das teorias sobre aquisição/aprendizagem e dos métodos de ensino e sua relevância para o curso aplicado. O estudo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras como uma disciplina independente emergiu no período pós-guerra (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 29). Rod Ellis (ELLIS, 1997, p. 3) confirma esta interpretação em: “o estudo sistemático de como pessoas adquirem uma segunda língua [...] é um fenômeno bastante recente que pertence à segunda metade do século vinte”¹². Já antes da formação da disciplina havia trabalhos a respeito. Nas línguas clássicas se utilizava muito o método de gramática e tradução, Wilhelm Viëtor¹³ já exigiu em 1886 a modificação do ensino de línguas.

¹¹ Original: “[...] language is a vehicle for the expression of functional meaning” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 21). Tradução N.G.

¹² Original: “The systematic study of how people acquire a second language [...] is a fairly recent phenomenon, belonging to the second half of the twentieth century” (ELLIS, 1997, p. 3). Tradução N.G.

¹³ Cf. VIETOR, W. *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebr. Henninger, 1866.

Desde os anos 30 cresceu o interesse em se pesquisar a língua cientificamente – especialmente também a língua falada – e o ensino de língua [estrangeira]. A linguística se estabeleceu como uma ciência autônoma. Psicologia e sociologia começaram a se dedicar à língua¹⁴ (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 46)

Nos anos 50 do século passado já havia se desenvolvido uma consciência de que era preciso fundamentar as teorias de aquisição/aprendizagem, e as metodologias de ensino em uma ampla base teórica. Porém: “Nos anos 1950 e no início dos anos 1960, a teoria sobre aquisição/aprendizagem de línguas era ainda um adjunto do trabalho prático do ensino de línguas”¹⁵ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 30).

Naquela época, as fundamentações das práticas aplicadas já eram amplas e se enraizavam principalmente no estruturalismo desenvolvido aproximadamente entre 1920 e 1940. Foi com base no estruturalismo que, mais ou menos entre 1950 e 1960 foi desenvolvido na linguística o behaviorismo que “dos anos 1940 até nos anos 1970 pareciam [...] explicar do ponto de vista teórico a aprendizagem de línguas estrangeiras da melhor forma”¹⁶ (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 740). O nome principalmente associado a esta vertente é B. F. Skinner. Eram prevaletentes neste período uma visão estruturalista sobre língua e o behaviorismo como teoria que arcava aquisição/aprendizagem de línguas e outras habilidades, procurava-se prever erros dos aprendizes mediante a análise contrastiva. Pontos fracos do behaviorismo foram a “[...] forte redução dos aprendizes a portadores uniformes de funções cerebrais [...] Outro ponto fraco provaram ser as bases empíricas de muitas afirmações, que provinham quase que exclusivamente de experiências com animais”¹⁷ (MITSCHIAN, 2010, p. 795).

O curso aplicado faz uso de repetições, um elemento chave dos métodos audiovisuais e audiolinguais, baseados em teorias behavioristas e principalmente utilizados nos anos 60 e 70 (MITSCHIAN, 2010, p. 793 – 799). O uso de imagens e de repetições das palavras correspondentes no curso significa aproveitar um elemento chave do método audiovisual. Neste sentido, é reconhecido o papel da repetição como fator importante no aprendizado, mas não se adota a ideia de um modelo behaviorista de condicionamento. Parte-

¹⁴ Original: “Seit den 30er Jahren wuchs das Interesse an einer wissenschaftlichen Erforschung von Sprache – insbesondere auch von gesprochener Sprache – und Sprachvermittlung. Linguistik etablierte sich als eigenständige Wissenschaft. Psychologie und Soziologie begannen, sich mit der Sprache zu befassen” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 46). Tradução N.G.

¹⁵ Original: “In the 1950s and early 1960s, theorizing about SLL was still very much an adjunct to the practical business of language teaching” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 30). Tradução N.G.

¹⁶ Original: “Von den 1940er bis in die 1970er Jahre schienen [...] sie] das Fremdsprachenlernen am besten theoretisch erklären zu können” (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 740). Tradução N.G.

¹⁷ Original: “[...] weitgehende Reduzierung von Lernenden auf uniforme Träger von Gehirnfunktionen [...] Als ein weiterer Schwachpunkt erwiesen sich die empirischen Grundlagen vieler Aussagen, die fast ausschließlich aus Versuchen mit Tieren stammten” (MITSCHIAN, 2010, p. 795). Tradução N.G.

se da ideia de um aprendiz com múltiplas facetas no sentido de teorias cognitivistas e psicolinguísticas, explicadas mais adiante. Não é levado em consideração um *feedback* explicitamente positivo ou negativo para estimular a resposta desejada, o que faz parte de teorias behavioristas e os métodos relacionados. Utilizam-se repetições para aumentar o insumo dos participantes e melhorar a chance de fixarem o conteúdo apresentado. Procura-se dar estímulos positivos, principalmente para estimular os participantes a se engajarem nas atividades do curso sem medo de sanções, mas não no sentido de condicionamento. Não entram no curso elementos da análise contrastiva que está vinculada a teorias behavioristas e “[...] que compara as estruturas de duas línguas para determinar os pontos onde elas diferem. Estas diferenças são a principal fonte de dificuldade em aprender uma língua estrangeira”¹⁸ (LADO, 1971, p. 21), uma vez que esta não se provou tão frutífera quanto imaginado (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50 – 69).

Teorias e métodos desta fase logo foram questionados e surgiram o que hoje chamamos de teorias cognitivistas. O termo teorias cognitivistas é um termo bastante geral para denominar teorias que focam na cognição do sujeito, dentro das teorias cognitivistas há várias vertentes distintas. Em geral estas teorias não se vinculam à linguística estrutural, como o behaviorismo, mas na linguística gerativista (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 32). A assim chamada vertente nativista ou gerativista é principalmente relacionado ao nome de Noam Chomsky. Um divisor de águas foi o ano 1957 em que B. F. Skinner publicou o seu livro *Verbal Behavior* e N. Chomsky, por sua vez, a obra *Syntactic Structures*. O modelo de Chomsky foi, em primeiro plano, desenhado para explicar a aquisição da língua materna por crianças. Ele parte da suposição de um Language Acquisition Device (LAD) que é uma faculdade inata e específica para a aquisição da língua materna. Propõe que cada criança nasce com a configuração de uma gramática universal, o que seria uma gramática que apenas espera receber exemplos de língua para poder determinar os parâmetros para, a partir destes, poder configurar um número infinito de frases. Por meio desses mecanismos a linguagem seria acessível e processada por crianças (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 32 – 33). Segundo Chomsky a aquisição/aprendizagem de línguas não se dá por meio de repetição devido ao fato de o insumo ser defeituoso. Segundo os nativistas, o insumo que uma criança recebe do seu redor é deficiente e não contém todas as estruturas e formas que a criança mais tarde produzirá. O insumo é apenas o gatilho que dispara a aquisição mediante o sistema pré-

¹⁸ Original: “[...] which compares the structures of two languages to determine the points where they differ. These differences are the chief source of difficulty in learning a second language” (LADO, 1971, p. 21). Tradução N.G.

configurado e inato. Esta ideia foi o ponto de partida para discutir quanto acesso aprendizes de uma língua estrangeira teriam à gramática universal proposta como meio de suporte ao seu aprendizado. Mas, como Zimmermann (2003, p. 22) alerta: “A relevância da gramática transformativa gerativista para a aula de língua (estrangeira) é, devido ao seu alto grau de abstração, muito limitada; Chomsky estava cético desde o início sobre a relevância prática de suas regras [...]”¹⁹. Foi desenvolvida a hipótese da identidade, implicando que o processo de aquisição era idêntico para adultos e crianças, mas que hoje se sabe não se aplicar necessariamente para todas as áreas (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 741).

As ideias de Chomsky de uma gramática universal e um *Language Acquisition Device* (LAD) não são levados em conta para o curso porque ainda não foram verificadas definitivamente a existência e o acesso à gramática universal em aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras (ELLIS, 1997, p. 69). Desta forma, as teorias gerativistas ou inatistas (MÜLLER DE QUADROS, 2008, p. 45 - 51) não são consideradas.

Com o lançamento das teorias de Chomsky surgiram outras teorias cognitivas que focam no indivíduo que aprende e como aprende. Teorias cognitivas em geral:

partem da ideia de que aprender acontece no âmbito de uma confrontação independente do indivíduo aprendiz com os seus redores [...] perspectivas cognitivas veem a aquisição de língua mais como um processo criativo [...] novo insumo linguístico é processado, integrado e automatizado à base do inventário linguístico existente [...] suposições ou hipóteses sobre ela [a língua] são constantemente reestruturadas conforme o insumo. Teorias cognitivas de aquisição de línguas baseiam-se em modelos de memória que são continuamente refinados²⁰ (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 741)

Do ponto de vista do processamento individual de informações, teorias cognitivistas adotam a visão seguinte:

Teorias cognitivas entendem o ser humano como ‘um sistema’, que processa informações. O aprendizado humano é entendido como um processamento de informações, no qual o aprendiz se depara ativamente com fatores externos, aproveitando-se de estruturas de conhecimento já existentes. A aprendizagem acontece quando o aprendiz consegue estabelecer uma conexão ativa entre o conhecimento existente por um lado e informações novas do outro lado e consegue assim **reestruturar** o seu conhecimento, quer dizer, modificar, ampliar, aprofundar, etc. (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 38; negritos e aspas no original)²¹

¹⁹ Original: “Die Relevanz der Generativen Transformationsgrammatik für den (Fremd)sprachenunterricht ist wegen ihres hohen Abstraktionsgrades sehr begrenzt; Chomsky war von Anfang an skeptisch im Hinblick auf die praktische Relevanz seiner Regeln [...]” (ZIMMERMANN, 2003, p. 22). Tradução N.G.

²⁰ Original: “gehen davon aus, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt [...] sehen kognitive Ansätze den Spracherwerb vielmehr als einen kreativen Prozess [...] neuer sprachlicher Input wird auf der Basis des vorhandenen Sprachinventars verarbeitet, integriert und automatisiert [...] Annahmen bzw. Hypothesen über sie fortwährend gemäß dem Input restrukturiert werden. Kognitive Spracherwerbstheorien basieren auf Gedächtnismodellen, die fortwährend verfeinert werden” (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 741). Tradução N.G.

²¹ Original: “Kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als ein ‘System’, das Informationen verarbeitet. Das menschliche Lernen wird als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem die oder der Lernende sich aktiv, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen, mit äußeren Gegebenheiten auseinander

Os modelos cognitivistas têm uma visão do aprendiz talvez um pouco parecida a um computador. O aprendiz é um sistema que pode absorver, processar e exteriorizar informações. Porém, o ser humano é capaz de reconfigurar as suas próprias configurações.

Há teorias cognitivistas que tratam o aprendizado de línguas igual ou parecido ao aprendizado de outras habilidades complexas e não como um processo completamente distinto. Estas teorias enfatizam a componente de aquisição em geral e de qualquer habilidade, mas não o lado específico da língua (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 95). Por outro lado há teorias que consideram a aquisição de línguas como uma área específica do processamento de conhecimentos gerais. Teorias de processamento que supõem que não haja nenhuma distinção entre o processamento de conhecimentos gerais e linguísticos, são as assim chamadas teorias emergentistas ou construtivistas. Sobre perspectivas construtivistas há descrições divergentes na literatura, sendo uma:

[...] aprendizado é para construtivistas um processo de construção gerenciado autonomamente pelo cérebro que está aprendendo que se baseia no conhecimento individual do aprendiz e por isto – também para aprendizes que aprendem no mesmo contexto – leva a resultados individuais diferentes. [...] A interação com outros é de grande significado para o aprendizado²² (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 40)

Para construtivistas língua e conhecimento podem ser totalmente explicados em termos de aptidões cognitivas gerais. Relacionadas a esta vertente são as teorias conexionistas e funcionalistas (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 97).

A teoria construtivista parte da suposição de que o cérebro é um sistema fechado que se auto-organiza, além de supor que conhecimento linguístico é processado igual ao processamento de qualquer outro conhecimento. Uma consequência da perspectiva construtivista seria a ideia de que ensinar tem pouco ou nenhum efeito, aprendizado apenas pode acontecer por responsabilidade própria. Consequentemente, em um curso de línguas pouco mais poderia ser feito do que conscientizar os participantes da importância de aprender a língua para que se engajassem no aprendizado. A suposição da ‘impossibilidade de ensinar’ a partir da perspectiva construtivista foi desconsiderada para o curso aplicado, propondo que com a exposição à língua os participantes aprendem, mesmo que em graus diferentes. O fornecimento de material para estudos de gramática, textos e escrita na mesa de livros durante

setzt. Gelernt wird dann, wenn Lernende aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen andererseits herstellen und so ihr Wissen **restrukturieren**, d. h. verändern, erweitern, ergänzen usw.” (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 38; negritos e aspas no original). Tradução N.G.

²² Original: “[...] Lernen ist für Konstruktivisten ein vom lernenden Gehirn eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und deshalb – auch für Lernende, die im gleichen sozialen Kontext lernen – zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führt. [...] Die Interaktion mit anderen ist für das Lernen von großer Bedeutung” (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 40). Tradução N.G.

o curso pode ser interpretado como uma tentativa de incentivar os participantes do curso a tomarem mais iniciativa e assumirem responsabilidade pelo seu aprendizado, porém, não adota a perspectiva construtivista que haverá aprendizado apenas sob responsabilidade própria. Diferenças na velocidade de aquisição de aprendizes durante cursos de línguas podem também ser explicadas por meio de diferenças individuais, importâncias maiores ou menores dadas a determinados tópicos sob um olhar psicolinguista e não em termos de construtivismo. Reconhece-se a importância da confrontação do indivíduo com o conteúdo no sentido das teorias cognitivas.

Junto ao surgimento de perspectivas cognitivistas sobre a aquisição de línguas estrangeiras foram desenvolvidos modelos psicolinguísticos, que focalizam mais em fatores individuais em aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 741). Fatores individuais e emocionais relevantes para este trabalho são descritos mais adiante na fundamentação teórica. Se sobreentende que as diferentes teorias cognitivistas não surgiram todas e de repente nos anos 60 e 70 do século passado, mas passaram a ser e continuam sendo desenvolvidas desde então.

Enquanto teorias cognitivistas têm o enfoque no sistema linguístico, há outras teorias que perguntam como os aprendizes transferem significados e alcançam os seus objetivos comunicativos. Em vez de perguntar como o aprendiz processa a língua, como ele estrutura os enunciados, a pergunta central é qual é o objetivo comunicativo que ele tem e quais os recursos que ele utiliza para atingir os mesmos. Recursos podem ser, por exemplo, o contexto social e físico ou a conversa dentro da qual se insere a interação linguística do aprendiz (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 131). Estas teorias podem ser chamadas de funcionais, pragmáticas ou interacionistas. Aguado, porém, propõe é a distinção de teorias sócio-interacionistas em interacionista-cognitivista e interacionista-sociocultural (AGUADO, 2010b, p. 817 – 826), nisso enfatizando que nas teorias construtivistas e funcionais não se tratam de dois domínios completamente distintos ou opostos. Procura-se descrever a seguir as teorias mais relevantes.

A sociolinguística (SPOLSKY, 1998), estuda dialetos, sotaques, socioletos e outras variantes de línguas em uso no seu contexto autêntico. Declara que na interação com outros se constitui o aprendizado, que aprendizado é primordialmente social e não individual.

Teorias interacionistas e sociointeracionistas podem ser descritas como “[...] o insumo na língua alvo é decisivo para a negociação interativa e o *output* na produção linguística”²³

²³ Original: “[...]der zielsprachige Input für die Interaktive Aushandlung und den *Output* in der Sprachproduktion entscheidend ist” (HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 743). Tradução N.G.

(HUFEISEN; RIEMER, 2010, p. 743). Uma contribuição interessante delas é na explicação de aquisição/aprendizagem é o fato delas tratarem a questão do *outro*, no sentido de outro interlocutor, outro para o aprendiz. Algumas teorias nesta área atribuem uma função apenas de facilitar a interação com outros. Mesmo que estas teorias não consigam responder à pergunta como se adquire línguas em termos de processamento interno, a interação com outros pode com certeza facilitar o aprendizado de uma língua, pois na interação com outros são afirmadas ou contrariadas hipóteses individuais sobre o funcionamento de línguas (AGUADO, 2010a, p. 122). Esta função fica mais forte em adultos que já possuem uma língua e podem aprender através do modelo da frase do outro, da interação com o outro, da comunicação bem ou mal sucedida. A base destas ações pode reavaliar o aprendizado.

A perspectiva de aprendizagem com ênfase no sujeito descreve o aprendizado da seguinte forma:

não acontece simples e automaticamente, porque exigências de aprendizado por terceiros [...] estão postos. Apenas quando os aprendizes se apropriam e reconhecem conscientemente a exigência de aprendizado, quando têm bons motivos para agir de certa forma, apenas então aprendizado é possível. Aprender então não ocorre mecanicamente, mas é agir humano fundamentado. O sujeito que aprende age proposicional e interpreta a sua situação, incluindo aspectos temáticos e de conteúdo e operacionais. Ele se põe metas e avalia as consequências das suas ações.²⁴
(BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 40)

Esta visão acima parece integrar aspectos cognitivos, porém, considerando também a importância do *outro* para aprender. O curso aplicado se valia de uma perspectiva funcional ou pragmática (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 131) apenas em expor os participantes a situações nas quais eles devem comunicar algum significado e às vezes, tem de ser criativo para obter os recursos necessários ou em utilizá-los. Para tal, tem-se de buscar e aprender recursos e negociar significados com outros participantes, desta forma construindo conjuntamente o conhecimento. Pode-se interpretar os cursos e os seus aprendizes como um grupo de fala a ser investigado, que seria um aspecto sociolinguístico (SPOLSKY, 1998). Apesar de adotar uma perspectiva cognitivista, é reconhecido que o ‘social’ do grupo e suas interações podem tanto contribuir quanto inibir o aprendizado. Incorpora-se na fundamentação teórica dos cursos o aspecto da ênfase no sujeito (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 40), que sem uma vontade de participar com o pensamento, a atenção e a mente, uma

²⁴ Original: “[...] kommt nicht einfach dadurch von selbst zustande, dass von dritter Seite Lernanforderungen [...] gestellt werden. Erst wenn die Lernenden die Lernanforderung bewusst auch für sich als Lernproblematik übernehmen und annehmen, wenn sie also gute Gründe haben, auf bestimmte Weise zu handeln, dann ist Lernen möglich.

Lernen läuft also nicht mechanisch ab, sondern ist begründetes menschliches Handeln. Das lernende Subjekt handelt absichtvoll und interpretiert seine Situation, indem es thematisch-inhaltliche und operative Aspekte einbezieht. Es setzt sich Ziele und bewertet die Folgen seiner Handlungen” (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 40). Tradução N.G.

mera participação física resulta em bons exercícios físicos, mas muito provavelmente não em aprendizado. Sobreentende-se que as teorias apresentadas não são exaustivas nem surgiram todas nos anos 70, mas vêm sendo desenvolvidas. Porém, parecia oportuno apresentá-las aqui em oposição às teorias cognitivistas.

Nos anos 70, para retomar a perspectiva histórica da disciplina, foram desenvolvidos vários estudos focando na aquisição da língua materna em crianças. Descobriu-se que certas sequências de aprendizado eram similares nas crianças investigadas, independentes da língua materna adquirida. Junto à falha da Análise Contrastiva, que era vinculada ao behaviorismo e se propôs a prever os erros dos aprendizes, sendo que “as previsões feitas pela Análise Contrastiva não pareciam se comprovarem na prática”²⁵ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 37) e aos achados de sequências na aquisição da língua materna, emergiu um interesse na língua do aprendiz, não mais como uma língua alvo defeituosa, mas sim como uma expressão das hipóteses do aprendiz sobre a gramática da língua alvo:

Isto foi a origem de Análise de Erros, a investigação sistemática dos erros de aprendizes de línguas estrangeiras. [...] O termo interlíngua foi cunhado em 1972 por Selinker para denominar a língua produzida por aprendizes [...]. Assim, nos anos 1970 prosperaram os estudos investigando o desenvolvimento em aprendizes de língua estrangeira que pareciam mostrar convincentemente que possui um sistema, que é altamente independente da primeira língua do aprendiz e que apresenta muitas similaridades com a aquisição da primeira língua, mesmo existindo diferenças. Estes foram os maiores achados empíricos que minaram as crenças contemporâneas sobre como línguas são adquiridas.²⁶ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 38 - 44)

No curso aplicado é reconhecida a interlíngua dos aprendizes com todos os seus “defeitos” como uma expressão do nível de compreensão das estruturas da língua alvo. Aprecia-se qualquer enunciado dos participantes por ser meio de testar as próprias hipóteses sobre a língua na realidade do curso.

Os métodos de ensino já dos anos 1970 em diante podem ser caracterizadas como comunicativas. Elas saíram do enfoque em como ensinar e se voltaram mais ao aprendiz e o processo de aprendizado. Também foi adotado uma perspectiva mais pragmática conforme já descrita, perguntando sobre as necessidades de cada aprendiz como comunicação no dia a dia, importância para a profissão, estudos, ou ainda outros motivos. Os princípios metodológicos desta fase de ensino viam o professor como ajudante no processo de aprendizado e não como

²⁵ Original: “the predictions made by Contrastive Analysis did not seem to be borne out in practice” (MITCHELL; MYLES, 2004, 37). Tradução N.G.

²⁶ Original: “This was the origin of Error Analysis, the systematic investigation of second language learners' errors. [...] The term interlanguage was coined in 1972, by Selinker, to refer to the language produced by learners [...]. Thus, the 1970s witnessed a wealth of studies investigating development in second language learners that seemed to show convincingly that it is systematic, that it is largely independent of the first language of the learner, and that it presents many similarities with first language acquisition, even though there are differences. These were the major empirical findings that undermined contemporary beliefs about how second languages are acquired” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 38 - 44). Tradução N.G.

fonte de conhecimento, procuravam a ativação do indivíduo como ator no aprendizado, visavam o desdobramento de estratégias comunicativas, enfatizavam cooperação e iniciativa própria, propunham material didático aberto, flexível e individualizável, implementavam a diversificação das tipologias dos exercícios com configurações diversas de ensino, seja individual, em grupo pequeno, grupo grande, ou em pares, e passavam ao uso de textos autênticos (NEUNER, 2003, p. 230 - 232). Ao mesmo tempo que o audiolingualismo e o método audiovisual entraram em decadência, “surgiram, particularmente nos Estados Unidos, uma variedade de métodos com liderança por um guru para preencher o vácuo [...]”²⁷ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 244).

Aproximadamente a partir dos anos 80 então, as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas se diversificaram significativamente e “[...] pesquisa de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras não mais foi subordinada ao requerimento prático imediato de planejamento de currículo e pedagogia de língua. Em vez disso, amadureceu para um campo muito mais autônomo de investigação [...]”²⁸ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 50).

Uma consequência do madurecimento da disciplina foi a diversificação de suas teorias. Para ilustrar a pluralidades de teorias e hipóteses na área de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras devem ser mencionadas apenas algumas das mais importantes: hipótese contrastiva, hipótese de identidade, hipótese de interlíngua, hipótese de aculturação, hipótese do monitor, hipótese do input, hipótese do output, hipótese de interação, hipótese da ensinabilidade (teachability) (HENRICI; RIEMER, 2003, p. 40). Percebe-se que são interligadas em suas concepções, retomando partes de outras hipóteses, algumas mais, outras menos. Isto é afirmado em: “Muitas hipóteses têm sido desenvolvidas na disputa com outras ou são evoluções de teorias existentes. Uma apresentação cronológica sugere, ao contrário, uma independência de cada captação, que, porém, raramente existe/pode existir de fato”²⁹ (KÖNIGS, 2010, p. 755). Não cabe a este trabalho explicar e descrever cada uma das hipóteses mencionadas acima. O que deve ser demonstrado, embora que superficialmente, é que as divisões entre uma teoria e outra, uma hipótese e outra são permeáveis e não definitivas. Uma teoria pode conter aspectos da outra e vice-versa, um método utiliza os

²⁷ Original: “[...] particularly in the United States, a variety of guru-led methods emerged to fill the vacuum [...]” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 244). Tradução N.G.

²⁸ Original: “[...] SLL research was no longer subordinate to the immediate practical requirements of curriculum planning and language pedagogy. Instead it had matured into a much more autonomous field of inquiry [...]” (MITCHELL; MYLES, 2004, 50). Tradução N.G.

²⁹ Original: “Viele Hypothesen haben sich in der Auseinandersetzung mit anderen entwickelt oder sind Weiterentwicklungen bestehender Ansätze. Die chronologische Darstellung suggeriert dagegen eine weitgehende Unabhängigkeit der einzelnen Zugriffe, die jedoch selten wirklich vorhanden ist/sein kann” (KÖNIGS, 2010, p. 755). Tradução N.G.

mesmos exercícios que outro com intenções e finalidades distintas. Dependendo de diferentes focos, a distinção pode estar diferente. Para explicar melhor esta relação entre as inúmeras perspectivas, é utilizada aqui a teoria da complexidade, que, de forma bem simplificada, afirma que “não só a parte está no todo, como também o todo está na parte” (MORIN, 1996, p. 275) e que será explicada no capítulo seguinte.

Um modelo de relevância para o curso aplicado que surgiu no momento da diversificação de modelos e teorias em aquisição/aprendizagem de línguas, o *Monitor Model* é descrito a seguir. No final dos anos 70 e início dos anos 80 surgiu o *Monitor Model* de Stephen Krashen. Ele foi inicialmente escrito em conjunto com Tracy Terell. Era “uma tentativa muito influente de conceituar estes assuntos no primeiro modelo compreensivo de aquisição de língua estrangeira [...]”³⁰ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 44). O curso aplicado se baseia em parte nesta teoria, e os aspectos relevantes por tanto são discutidos aqui mais detalhadamente.

Os cinco pontos principais propostos no *Monitor Model* são:

1. A distinção entre aquisição e aprendizagem
2. A hipótese da ordem natural [...]
3. A hipótese do Monitor [...]
4. A hipótese do insumo [...]
5. A hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1982, p. vii)³¹

Para a constituição do curso aplicado foram levados parcialmente em consideração a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo. Stephen Krashen mesmo escreve sobre a aquisição de línguas estrangeiras:

A solução dos nossos problemas no ensino de línguas não está em equipamentos caros, métodos exóticos, análises linguísticas sofisticadas ou novos laboratórios, mas em pleno uso do que já temos, falantes das línguas, utilizando elas para comunicação real, [...] aquisição de língua ocorre quando a língua é utilizada para o que foi desenhado, para comunicação³² (KRASHEN, 1982, p. 1)

A teoria como um todo já foi amplamente criticada, entre outras como “[...] suportada por pouca evidência empírica e não facilmente testável”³³ (MITCHELL; MYLES, 2004, p.

³⁰ Original: “a highly influential attempt to conceptualize these issues in the first comprehensive model of second language acquisition [...]” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 44). Tradução N.G.

Original: “ 1. The acquisition-learning distinction

2. The natural order hypothesis [...]

3. The Monitor hypothesis [...]

4. The input hypothesis [...]

5. The affective filter hypothesis” (KRASHEN, 1982, p. vii). Tradução N.G.

³² Original: “The solution to our problems in language teaching lies not in expensive equipment, exotic methods, sophisticated linguistic analyses or new laboratories, but in full utilization of what we already have, speakers of the languages using them for real communication. [...] language acquisition occurs when language is used for what it was designed for, communication” (KRASHEN 1982, p. 1). Tradução N.G.

³³ Original: “[...] supported by rather little empirical evidence and not easily testable” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 165; referência a McLaughlin). Tradução N.G.

165; referência a McLaughlin). Outros a descreveram como: “O modelo do Monitor de Krashen providencia, em minha opinião, um exemplo de teoria mal sucedida de língua estrangeira”³⁴ (MCLAUGHLIN, 1987, p. vii). Apesar dos seus defeitos, as partes indicadas da teoria foram adotadas para constituir a base do curso aplicado. Os pontos em questão, a distinção entre aquisição e aprendizagem, o filtro afetivo e a hipótese do insumo foram cuidadosamente revisados e incorporados de forma parcialmente revisada e ampliada.

Stephen Krashen distingue entre a aquisição e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo ele, a *aquisição* é um processo subconsciente durante o qual a pessoa não está ciente que esta adquirindo uma língua, apenas a utiliza para fins comunicativos. A pessoa desenvolve uma intuição pela língua e geralmente não sabe nomear uma regra, mas decide por intuição ou sentimento. *Aprender* uma língua para Stephen Krashen é ligado a um aprendizado consciente de uma língua e suas regras. O aprendiz passa a conhecer as regras e está apto a falar sobre elas. Krashen supõe que adultos também têm capacidade para adquirir uma língua e que tenham, igual a crianças, acesso ao *Language Acquisition Device*²⁶ descrito por Noam Chomsky (KRASHEN, 1982, p. 10). Krashen defende que conhecimento aprendido não pode ser transformado em conhecimento adquirido. Ele advoga que são dois processos distintos e que apenas conhecimento adquirido está disponível para o uso (KRASHEN 1982, p. 83 – 89):

[...] aquisição é o resultado de interação natural com a língua mediante comunicação significativa que desencadeia processos de desenvolvimento similar aos delineados na aquisição de primeira língua, e aprender é o resultado de experiências de sala de aula, no qual se faz com que o aprendiz se foque em forma e aprenda sobre as regras linguísticas da língua alvo”³⁵
(MITCHELL; MYLES, 2004, p. 45)

Barry McLaughlin critica que na distinção entre aquisição e aprendizagem não fica claro o que significa aquisição e o que significa aprendizagem. Diz que os termos não estão descritos e definidos precisamente (MCLAUGHLIN, 1987, p. 21). Além disso, critica a declaração que “aprendizado não se torna aquisição”³⁶ (KRASHEN, 1982, p. 83) e fundamenta isto com uma experiência que comprovou que aprendizes também podem, por meio de ensino direcionado e específico, *aprender* formas linguísticas de uma maneira que

³⁴ Original: “Krashen’s Monitor Model provides, in my view, an example of an unsuccessful theory of second language.” (MCLAUGHLIN, 1987, p. vii). Tradução N.G.

³⁵ Original: “What is claimed to be important is the meaningful communication, on the one hand, which can very well take place in the language classroom, and which will trigger subconscious processes, and conscious attention to form, on the other, which can also take place in naturalistic settings, especially with older learners who might explicitly request grammatical information from people around them” (MITCHELL; MYLES, 2004, 45). Tradução N.G.

³⁶ Original: “learning does not ‘turn into’ acquisition” (KRASHEN, 1982, 83). Tradução N.G.

possibilita o uso das mesmas (MCLAUGHLIN, 1987, p. 21 – 22). Conhecimento consciente ou aprendido, segundo McLaughlin, também pode ser transformado em conhecimento inconsciente, disponível então para o uso da mesma forma que o conhecimento adquirido.

Na proposta do curso aplicado, aquisição e aprendizagem de línguas não são consideradas como dois processos isolados um do outro, conforme proposto por Krashen (1982, p. 83 - 89), mas como um contínuo que permite migração de um processo para outro. Esta visão já foi defendida por Tracy Terell (1991), que vê no ensino de gramática uma função apoiadora para a aquisição: “É bem mais provável que a instrução sobre formas ou estruturas da língua alvo é benéfica para aprendizes em um ponto particular da sua aquisição da língua alvo”³⁷ (TERELL, 1991, p. 55). Uma possibilidade é:

O que é declarado ser importante é a comunicação significativa, por um lado, que muito bem pode acontecer em sala de aula de língua, e o que desencadeia processos subconscientes, e atenção consciente em forma, por outro lado, que também pode acontecer sob configurações mais naturais, especialmente com aprendizes mais de idade que talvez requeressem especialmente informações gramaticais das pessoas ao seu redor³⁸ (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 45)

O curso então procurou oferecer em nível metodológico a maior quantidade possível de insumo com foco em aquisição, sem inibir aprendizagem se desejado e requerido, pois pode exercer uma função apoiadora importante. Nos termos de Anderson (1982, p. 369 – 406), os participantes são expostos principalmente a conhecimento procedural e não a conhecimento declarativo. A partir de um modelo aprendem como fazer, mas não necessariamente sobre como fazer.

A hipótese do insumo diz que língua é adquirida apenas quando o material linguístico oferecido é um pouco além do nível atual do aprendiz. Língua é adquirida quando o aprendiz se concentra em significado. O resultado deste processo de entender é a aquisição das estruturas da língua. A hipótese do insumo se refere exclusivamente à aquisição de línguas, não à aprendizagem. Uma língua é adquirida mediante a compreensão de estruturas que são um pouco além do nível atual do aprendiz. O conteúdo deste material é compreendido mediante aproveitamento de informações extralinguísticas (gestos, mímica, conhecimento do mundo, entre outros) para interpretação do material novo: “[...] se a comunicação é bem

³⁷ Original: “Rather, it is more probable that instruction about forms or structures of the target language is beneficial to learners at a particular point in their acquisition of the target language.” (TERELL, 1991, p. 55). Tradução N.G.

³⁸ Original: “What is claimed to be important is the difference between meaningful communication, on the one hand, which can very well take place in the language classroom, and which will trigger subconscious processes, and conscious attention to form, on the other, which can also take place in naturalistic settings, especially with older learners who might explicitly request grammatical information from people around them.” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 45). Tradução N.G.

sucedida, $i + 1$ é fornecido”³⁹ (KRASHEN, 1982, p. 21), enquanto i denomina o nível inicial e $i + 1$ significa o próximo nível. O $i + 1$ proposto parece com as teorias desenvolvidas por Lev Vygotski⁴⁰ sobre uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta ZDP é, em termos sucintos, imaginada como uma área de conhecimento entre conhecimento já dominado e ainda desconhecido. Procedimentos ou conhecimentos nesta área podem ser executados com a ajuda de outros e é nesta ajuda do outro que se desenvolve o conhecimento (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 193 — 222).

A competência de fala se desenvolve após o aprendiz ter ouvido e compreendido suficientemente. A fala precoce pode levar a interferências porque o aprendiz pode recorrer às estruturas da sua língua materna ou outra língua estrangeira já aprendida para poder expressar algo para que ainda desconhece as estruturas adequadas na língua alvo. O assim chamado “foreigner-talk”, frases mais simples mas linguisticamente corretas, pode ser de grande ajuda para a aquisição de língua, porque facilita a compreensão. Para iniciantes a sala de aula pode ser o local mais adequado para aquisição de línguas, porque lá é possível adequar o insumo ao aprendiz, contrário ao uso da língua no dia a dia, onde o aprendiz se depara com uma quantidade enorme de insumo (KRASHEN, 1982, p. 20 – 30).

Barry McLaughlin critica na hipótese do insumo que o nível individual do aprendiz não pode ser determinado e que conseqüentemente não se pode determinar do que exatamente tem de ser composto o $i + 1$ (MCLAUGHLIN, 1987, p. 37 – 51). Quando se trata de aprendizagem em grupos é difícil determinar o nível e o $i + 1$ adequado para o grupo, uma vez que se trata de vários aprendizes cujo nível na língua alvo, sua capacidade e velocidade de aprender variam e conseqüentemente as necessidades de insumo linguístico também. É praticamente impossível determinar o que exatamente é o $i + 1$, seja aprendiz individual, seja um grupo, porque o conhecimento de um aprendiz não é equivalente à sua produção e conseqüentemente os enunciados demonstram apenas uma parte do conhecimento (BRUNO, 2006). Cada determinação de um nível seria uma suposição.

Não se explica como o aprendiz passa do mero entendimento a adquirir a língua e suas estruturas e como um aprendiz sem conhecimentos prévios começa a aprender alguma coisa. A resposta oferecida é que aprendizes fazem uso do seu conhecimento do mundo e do contexto, tanto como de conhecimentos extralinguísticos para interpretar material linguístico desconhecido. Sobre como acontece a transição de entender o conteúdo para adquirir a língua,

³⁹ Original: “[...] if communication is successful, $i + 1$ is provided.” (KRASHEN, 1982, p. 21). Tradução N.G.

⁴⁰ Cf. VYGOTSKIJ, L. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962.

não há uma resposta. Isto seria parte da “black box” dos processos que se passam no cérebro, uma pergunta a ser respondida por cognitivistas, que não pode ser respondida aqui.

No curso aplicado, simplesmente foi tomado como pré-requisito ou como *i* na definição de Krashen, um total desconhecimento da língua alemã e suas estruturas, também para garantir o acesso às mesmas informações para todos os participantes. Foi enfatizado bastante durante o curso a aquisição mediante meios extralinguísticos como gestos, mímica, apontar objetos, demonstrar conhecimento do mundo dos aprendizes, mas não foi investigado como isto foi transformado em aquisição pelos participantes.

A aquisição em sala de aula da forma proposta tem um limite. Providenciar um *i + 1* mediante o uso da língua em certas situações criadas em sala de aula dificilmente pode ser estendido a conceitos abstratos sem refletir sobre estes também na língua materna dos aprendizes. A forma proposta de ensinar no curso está tida neste trabalho adequada apenas para um ensino por tempo limitado de aproximadamente 20 horas/aula. Após este tempo seria preciso não só utilizar a língua estrangeira para comunicação ou troca de informações, mas também para falar sobre ela e tirar algumas dúvidas a respeito. Para tal seria preciso recorrer à língua materna dos participantes. Para responder às perguntas referentes a gramática, ortografia e assuntos culturais em sala de aula já se recorre em parte ao português, principalmente nos intervalos. Mesmo supondo no início que o *i* seja idêntico para todos, ao longo do curso o nível dos participantes vai diversificando-se e as necessidades individuais ficam cada vez mais distintas. É essencial considerar que todos os participantes estão aptos a receber o mesmo insumo, mesmo que este terá desdobramentos diferentes em cada participante.

A ideia que não é necessário, ao contrário, até prejudicial, fazer com que um aprendiz tenha que falar antes de fazer isto pela própria vontade, não pode ser levada em consideração. O curso aplicado é de curta duração, fazer os participantes falarem antes que o façam por própria vontade é uma decisão programática sob o formato das aulas tomada já de antemão. Sem algumas situações com a obrigação de falar, o curso seria embasado provavelmente em 20 horas de insumo oral em língua alemã, já que o curso não inclui o ensino de escrita e leitura. Há métodos de ensino que demonstram que é possível que os participantes passem por um tempo exclusivo de absorção da língua, por exemplo, a sugestopédia (BAUR, 2010, p. 326 e BAUR, 1996, p. 106 - 137). Mas além de isto ser monótono para os participantes, este não é o propósito do curso. O objetivo é criar um curso interativo com a participação ativa dos alunos e interação entre eles. Alguns participantes provavelmente não começam a falar no curto período do curso sem um direcionamento neste sentido.

Outra hipótese é sobre um filtro afetivo, segundo a qual fatores emocionais desempenham um papel importante no processo aquisitivo. Os três fatores mais importantes que compõem principalmente o filtro afetivo são motivação, autoconfiança e ansiedade/tensão. Estes fatores emocionais agem como um filtro que antecede o LAD. Dependendo do nível de ansiedade da pessoa chega mais ou menos insumo no LAD. Situações nos quais este filtro é relativamente fraco são ideais para a aquisição de línguas, um filtro muito alto atrapalha a aquisição de línguas. O filtro também pode fazer com que haja, mesmo com insumo suficiente, uma assim chamada fossilização. Isto quer dizer que o aprendiz não avança mais e permanece em um mesmo nível, que pode ser inicial, intermediário ou avançado (KRASHEN, 1982, p. 30 - 32).

A crítica do filtro afetivo é direcionada ao fato de que não é suficientemente explicado como funcionaria tal filtro. A aprendizagem é diferente de pessoa para pessoa e de aprendiz para aprendiz. Além disso, os fatores individuais variam com cada situação, motivo pelo qual McLaughlin duvida da existência de um tal filtro (MCLAUGHLIN, 1987, p. 54 – 55).

No âmbito do curso se supõe uma composição do *filtro afetivo* por vários fatores, interligados com as crenças dos aprendizes. Os fatores relevantes para a investigação são descritos mais adiante no mesmo capítulo. A sensação de obrigação de falar, que pode criar um aumento do filtro afetivo, deve ser compensada com o fato de que todos têm basicamente as mesmas condições para aprendizagem por serem expostos às mesmas atividades e consequentemente à mesma chance de se obter êxito em uma certa atividade. Porém, fica claro que este procedimento, mesmo assim, pode contribuir para um aumento do filtro afetivo ou atuar sobre os diversos fatores afetivos.

No *natural approach*, que é um método de ensino que se baseia na teoria de Stephen Krashen, a problemática de insumo, aquisição e fala é abordada mediante um enfoque em conteúdos para providenciar trocas de informações e desta forma criar um ambiente para tal. O *natural approach* propõe isto: “[...] em primeiro lugar de tal forma que sintagmas linguísticos localizados e contextualizados, quer dizer palavras, expressões, partes de frases e frases junto com informações sobre a situação comunicativa e o possível significado, são memorizadas”⁴¹ (TSCHIRNER, 1999, p. 2). Defende-se chamar o *natural approach* de método a partir de Tschirner (1996, p. 50 – 69). No curso interativo de alemão a suposição teórica do *natural approach* é levada à prática da forma que os participantes são expostos à

⁴¹ Original: “[...] in erster Linie dadurch, dass kontextualisierte und situierte sprachliche Syntagmen, d.h. Wörter, Phrasen, Satzteile und Sätze zusammen mit Informationen zur kommunikativen Situation und zur möglichen Bedeutung, gespeichert werden” (TSCHIRNER, 1999, p. 2). Tradução N.G.

língua em uso e ao uso da língua, sem que o planejamento das aulas incluía explicações gramaticais, fonéticas ou afins. O foco é na aquisição, não no aprendizado. Isto pode ser considerado similar ao conhecimento procedural, o saber como fazer algo em justaposição ao conhecimento declarativo, o saber sobre algo (ANDERSON, 1982, p. 369 – 403), enfatizando a transmissão de conhecimento procedural. Na última década a pesquisa na área da ciência da cognição pesquisou sobre tudo “[...] os contextos de processos interligados, controlados que precisam de atenção e processos que ocorrem de forma automatizada e inconsciente bem como aprendizagem implícita e explícita [...]”⁴² (SCHMIDT, 2010, p. 807). No curso, explicações gramaticais são dadas pelos professores quando solicitadas pelos participantes, ora em português, ora em alemão. Informações sobre questões de gramática também são disponíveis para os participantes em forma de livros didáticos e gramáticas impressas em sala de aula. Desta forma é enfatizado nos cursos a aquisição, mas, ao mesmo tempo, a aprendizagem é possível e fica apenas restrita pelo fato dela não ser conteúdo explícito embutido na aula.

Na discussão atual sobre enfatizar conteúdo ou competências no ensino de línguas foi dado preferência aos conteúdos no âmbito do curso uma vez que:

Cada competência é fomentada por conteúdos, tem uma ligação ao conteúdo, portanto competência e conteúdo estão inseparavelmente vinculados. O que é decisivo é que competências, uma vez adquiridas, desvinculam-se do contexto de sua aquisição, ligam-se a novos, outros conteúdos e se podem provar nestes. [...] portanto objetivos de competência são mais importantes do que objetivos de conteúdo, mas sem os últimos, não são alcançados⁴³ (VOLLMER, 2009, p. 176)

Conteúdos são necessários para adquirir competências, mas a longo prazo competências têm um papel fundamental para o aprendizado, parecido com o conceito de autonomia. Não seria possível ensinar competências ou estratégias sem conteúdo. Por outro lado, pode ensinar-se conteúdos sem ensinar competências, sendo que entendemos competências como “elementos de saber-fazer (competências)” em justaposição a “elementos de contextualização (conteúdos)”⁴⁴ (VOLLMER, 2009, p. 176). Em um primeiro instante e para capacitar os participantes para interagirem de alguma forma na língua estrangeira é enfatizado o ensino de conteúdos do mundo imediato dos participantes. Imediato neste

⁴² Original: “[...] den Zusammenhängen von kontrollierten, Aufmerksamkeit benutzenden und automatisierten, unbewusst ablaufenden Prozessen sowie implizitem und explizitem Lernen [...]” (SCHMIDT, 2010, p. 807). Tradução N.G.

⁴³ Original: “Jede Kompetenz ist inhaltlich ‘genährt’, hat eine inhaltliche Bindung, insofern sind Kompetenz und Inhalt untrennbar miteinander verbunden. Das Entscheidende ist jedoch, dass sich Kompetenzen, einmal erworben, vom inhaltlichen Kontext ihres Erwerbs lösen, sich an neue, andere Inhalte anbinden und sich an ihnen ‘bewähren’ können. [...] deshalb sind Kompetenzziele wichtiger als Inhaltsziele, aber ohne die letzteren werden sie nicht erreicht.” (VOLLMER, 2009, p. 176). Tradução N.G.

⁴⁴ Original: “Elemente des Könnens (Kompetenzen) [...] Elemente der Kontextualisierung (Inhalte)” (VOLLMER, 2009, p. 176). Tradução N.G.

contexto quer dizer majoritariamente elementos que possuem uma dimensão física, por exemplo, cores, objetos de mercado, relações familiares, até mesmo elementos mais abstratos, mas com um significado socialmente bastante bem definido como amar ou odiar, em oposição a concepções mais abstratas sem uma dimensão física que pode ser facilmente demonstrada, como por exemplo política, modernidade ou pensamentos complexos e abstratos. A única exceção neste sentido é a atividade de adjetivos (veja a descrição no *Apêndice H no CD*) que utiliza alguns conceitos bastante abstratos e não-imediatos na descrição de pessoas, por exemplo, *selbstbewusst* (autoconfiante), *geduldig* (paciente), ou outros.

Em termos de ensino hoje vale mencionar a didática intercultural que ficou forte na Europa nos anos 80 e 90 do século passado. A didática intercultural não visa a desenvolver uma metodologia nova, ela pode ser caracterizada em integrar partes da didática comunicativa com uma teoria cuidadosa de aspectos interculturais, sensibilizar para outras culturas e o seu modo de pensar. Deve preparar o aprendiz de língua estrangeira além de conhecimento linguístico, para o encontro com a outra cultura e torná-lo apto a ver a própria cultura de modo diferente. O desenvolvimento da didática intercultural ainda não tem chegado ao fim (NEUNER, 2003, p. 32) e continua evoluindo. O curso aplicado procura, igualmente à didática intercultural, integrar diversos aspectos conforme descrito acima para fornecer o melhor aprendizado possível aos participantes.

Richards e Rodgers, portanto, mencionam no seu livro “Alguns falam da morte dos métodos e teorias e o termo ‘post-methods’ foi usado algumas vezes”⁴⁵ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 247). Seja como for, o professor de língua estrangeira tem hoje um amplo repertório de métodos e teorias à sua disposição para escolher. Nisso ele pode levar em consideração uma amplitude de fatores como a constelação do grupo, preferências dele e dos alunos, motivação, propósito, nível intelectual, idade, conhecimentos do mundo, costumes de aprendizado, exigências da escola/instituição, acesso à língua alvo e muito mais. No final das contas a decisão é de cada professor. Espera ter-se mostrado assim, qual é a configuração do curso aplicado e o seu porquê.

⁴⁵ Original: “Some spoke of the death of methods and approaches and the term ‘post-methods era’ was sometimes used” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 247). Tradução N.G.

1.2 A teoria da complexidade

Para explicar melhor a interligação das várias teorias, hipóteses e métodos de ensino de línguas se recorre neste trabalho à teoria da complexidade. A teoria da complexidade pode ser vista como oposta à ciência clássica, que Fiedler-Ferrara descreve como:

Majoritariamente imaginava-se ser sempre possível reduzir as explicações das propriedades de um sistema constituído por um grande número de unidades elementares interagentes ao conhecimento das propriedades simples dessas unidades [...] O pensamento científico clássico foi construído sobre três pilares: a ordem, a separabilidade e a razão (FIEDLER-FERRARA, 2003, p. 70 e p. 73)

O pensamento complexo, em oposição ao pensamento clássico, pode ser caracterizado como:

De uma maneira geral [...] busca [...] percorrer o difícil caminho da simplicidade (reducionismo) e causalidade estrita, até uma melhor representação do real, isto é, das coisas do mundo [...] O pensar complexo preocupa-se em refletir a respeito de fenômenos onde interagem muitos fatores, onde se combinam princípios de regulação e de desequilíbrio, onde comparecem contingência e determinismo, criação e destruição, ordem e desordem, onde podem ser identificados níveis de organização e dinâmicas não lineares marcadas por retroações entre esses níveis (FIEDLER-FERRARA, 2003, p. 69)

A teoria da complexidade então se preocupa em desestabilizar a ordem linear da causalidade direta da ciência clássica. Segundo o pensamento clássico, A, sob as condições X, sempre resultará em B. Segundo o pensamento complexo A, sob as condições X, pode criar infinitos resultados. Nisso o pensamento complexo se desvincula dos conceitos do pensamento clássico. O conceito de complexidade propõe que as ideias de separação absoluta e de ordem sejam insuficientes para explicar o que acontece no mundo. Edgar Morin acrescenta mais uma dimensão ao articular a ideia de que

[...] a primeira complexidade [é que] nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação. [...] Aprendemos muito bem a separar. Separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade (MORIN, 1996, p. 275)

Além de não haver a certeza de causalidades lineares, há uma prática de separar e de ensinar uma visão separatista do mundo. Para contrapor isto:

[...] seria necessário generalizar essa ideia e substituir a ideia de objeto, que é fechada, monótona, uniforme, pela noção de sistema. Todos os objetos que conhecemos são sistemas, ou seja, estão dotados de algum tipo de organização. [...] não devemos considerar objetos, e sim sistemas, isto significa que o próprio sistema pode ser considerado como parte de um polissistema e como se estivesse rodeado por um ecossistema, oferecendo-nos assim a possibilidade de reconsiderá-lo em seu ambiente (MORIN, 1996, p. 278 - 279)

Nesta perspectiva é preciso abolir a visão cômoda de separar em objetos, matérias, e teorias, ou seja, em ‘entidades digeríveis’, e aceitar que há muitas ligações entre um sistema e os outros, mas que o ser humano enxerga apenas algumas delas sem as compreender

totalmente. A percepção da ciência se torna a “[...] aquela de um ser vivo, ao mesmo tempo mais instável e imprevisível, mas também mais aberto e criativo” (FIEDLER-FERRARA, 2003, p. 70).

Juntamente à afirmação de que deveríamos tratar de sistemas e não de objetos, surge a ideia de que cada parte (sistema) é representante do todo (macrossistema) e vice-versa:

O todo, portanto, é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam, que já não têm tal liberdade. [...] Ou seja, o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes (MORIN, 1996, p. 278)

Neste âmbito, Akiko Santos exige:

resgatar a interconexão das partes; assumir um modo de pensar que distingue, mas não disjunta, articular simultaneamente todos os referenciais; trabalhar com um cenário epistemológico; complementar as oposições; integrar ambiguidades e incertezas; trabalhar com o todo e com as partes sem os separar (SANTOS, 2001, p. 69)

A teoria da complexidade advoga por um reconhecimento das múltiplas faces e configurações das coisas e seres, suas interconexões múltiplas e não sempre perceptíveis. Por se tratar de sistemas abertos e sempre em evolução que nunca podem ser percebidos nem representados na sua infinita complexidade e que ao mesmo tempo representam o macrossistema em que estão inseridos, há de se distanciar de uma ideia linear de causa e efeito. Ainda mais do que para objetos, esta observação é válida para seres vivos, lembrando-se do exemplo de interação entre ser humano e sociedade que são ambos infinitamente complexos, influenciando-se mutuamente e impedindo de serem representados em sua complexidade. A mesma complexidade é encontrada em ensino e aprendizagem de línguas. Um reflexo desta complexidade são as inúmeras teorias, hipóteses e métodos de ensino na área de aquisição/aprendizagem de línguas, as múltiplas perspectivas sobre os processos de aprender e ensinar. A seguir propõe-se uma integração das várias perspectivas a partir da teoria da complexidade.

1.2.1 Consequências das teorias de aquisição e da teoria da complexidade para a pesquisa

Se pela teoria da complexidade o todo está na unidade e a unidade está no todo, mas ao mesmo tempo as partes estão interligadas, sendo parte de um sistema complexo, e esta teoria se aplica às teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, chegar-se-ia à seguinte conclusão: todas as teorias de aquisição/aprendizagem representam uma parte do processo de aquisição/aprendizagem e o processo de aquisição/aprendizagem é refletido de certa forma em todas elas. Todas as teorias fazem parte do sistema complexo de aprender uma língua, cada teoria representa apenas um recorte, feito de um ponto de vista específico, do sistema geral de aprender uma língua.

Levando estas considerações a cabo, é viável tanto considerar todas as teorias como válidas por si mesmas, como supor que a aquisição/aprendizagem de uma língua é composta por todos os elementos propostos em todas as teorias. Uma teoria de aquisição/aprendizagem é apenas um recorte do processo de aquisição/aprendizagem para poder explicá-lo melhor. É uma espécie de recorte que focaliza determinados aspectos, mas não exclui, apenas omite, a existência de outros aspectos apresentados em outras teorias.

Pode então ser favorecida uma teoria de aquisição/aprendizagem sobre outra no ensino, mas não deixam de existir os elementos descritos pelas outras teorias.

As teorias acima apresentadas se desenvolveram em paralelo, as vezes em conjunto e emprestam as vezes até ideias e conceitos de outras teorias. Para explicar esta pluralidade recorrer-se-á teoria da complexidade. Se é possível ver apenas uma parte de um todo e que nunca será possível compreender uma coisa em sua totalidade porque há inúmeros relações e ligações com outros sistemas igualmente complexos, uma teoria pode ser compreendida como uma perspectiva, uma tentativa de explicar o tema muito complexo de aquisição e aprendizagem de línguas.

Levar em conta as distintas teorias de aprendizado para o curso aplicado, enfatizando a teoria de Stephen Krashen na ideia de ela ser : “[...] uma série de hipóteses que formam uma teoria coerente de aquisição de língua estrangeira. De acordo com as regras do método científico, sempre será ‘apenas teoria’ e nunca ‘definitivamente comprovado’”⁴⁶ (KRASHEN, 1982, p. 2), é uma tentativa de considerar as exigências da teoria da complexidade de

⁴⁶ Original: "I will present a serie of hypotheses that make up a coherent theory of second language acquisition. According to the rules of scientific method, it will always be 'just theory' and never be 'definitely proven'" (KRASHEN, 1982, p. 2). Tradução N.G.

“resgatar a interconexão das partes [...] articular simultaneamente todos os referenciais [...] complementar as oposições [e] integrar ambigüidades e incertezas” (SANTOS, 2001, p. 69).

Trabalhar a partir da teoria da complexidade também implica que os cursos são uma experiência que pode até ser repetida de forma parecida, mas não idêntica, e que não necessariamente se obtenham os mesmos resultados ou resultados parecidos com os atuais. Se A sob as condições X pode gerar um número infinito de resultados, um mesmo curso com os mesmos participantes poderá gerar infinitos resultados diferentes. Isto vale mais ainda se pensar em aplicar o curso em outro grupo, dada a alta complexidade de cada ser humano em si e a complexidade ainda maior que provém da interação desses indivíduos. O mesmo vale para outras formas de cursos, motivo pelo qual será possível comparar o curso dado com outro tipo de curso, mas nada mais seria esta comparação do que dois momentos particulares. Isto significa que para a investigação dos cursos oferecidos optou-se por uma descrição tão detalhada quanto pode ser a partir dos dados obtidos, ou seja, de intenção qualitativa, para tentar identificar algumas relações entre crenças, suas causas e seus efeitos, e ao mesmo tempo considerando as quantidades de respostas obtidas. Qualitativo e quantitativo, no sentido de “quase-experiências”, referem-se aqui a Riemer e Settinieri (2010, p. 766 – 767). Os cursos aplicados não são comparados diretamente com outros cursos, já que cada um dos cursos poderá gerar uma infinidade de resultados e estes resultados seriam imprevisíveis e de certa forma aleatórios.

O olhar complexo adotado é um olhar multifocal, em que é importante evidenciar em cada descrição qual a perspectiva adotada naquele momento. Adotar esta visão significa para este trabalho que um mesmo processo de aquisição ou aprendizagem pode ser visto a partir de perspectivas teóricas distintas. Sempre será descrito qual a perspectiva teórica adotada, mas deve ser levado em conta que a partir de outra perspectiva possivelmente poderia se explicar o mesmo fenómeno e talvez chegar a outra conclusão. Nisto, procurou-se deixar a perspectiva adotada sempre o mais claro possível, mas deve ser levado em consideração que jamais refletirá o todo. Adotar-se-ia este procedimento daqui em diante no trabalho onde for oportuno e necessário.

1.3 Teorias de subjetividade em aquisição e aprendizagem de línguas

Na sequência é revisada a fundamentação teórica de alguns conceitos chaves para a pesquisa proposta. Trata-se de teorias subjetivas e individuais de aprendizes. Por um lado é definido o conceito de crenças (BARCELOS, 2006; APARECIDO DA SILVA, 2007). Isto é importante porque aprendizes podem trazer crenças às aulas de línguas estrangeiras mas ao mesmo tempo as crenças podem ser modificadas mediante aulas de línguas. Estas crenças, por sua vez, podem se referir a determinados conceitos, por exemplo autonomia (BENSON, 2001), motivação (RIEMER, 2010) ou fatores afetivos. Por tanto, há primeiramente uma discussão do conceito de crenças. Segue uma discussão de fatores afetivos, do conceito de autonomia e, por último, de motivação.

1.3.1 Crenças em aquisição e aprendizagem de línguas

Conforme descrito nos *Objetivos*, neste trabalho serão investigados sob o arco do conceito das crenças a motivação dos participantes, sua percepção de fatores afetivos e autonomia. Para melhor esclarecimento destes termos e um uso preciso e compreensivo na análise, seguirão definições dos termos conforme utilizados neste trabalho.

O conceito de crenças, em inglês chamadas de *beliefs*, em alemão de *Subjektive Theorien* passou a ser considerado no estudo de aquisição/aprendizagem de línguas mais fortemente nos últimos vinte anos.

No Brasil passou a ser estudado com maior interesse na última década (BARCELOS, 2006, p. 15), sendo que o início dos estudos já se deu em meados dos anos 90 no Brasil e aproximadamente uma década antes no exterior. Trata-se de um conceito que não pode ser estudado facilmente. As definições para crenças são diversificadas e amplas (APARECIDO DA SILVA, 2007, p. 241).

Crenças são fortemente ligadas com atitudes e afetação, mas para motivos de clareza serão distinguidos os três neste trabalho. Aqui afetação é considerada mais fortemente ligada ao campo da emoção, ou seja, a fatores como ansiedade e tensão, discutidos mais adiante. Atitudes por sua vez se referem muitas vezes à cultura ou à língua alvo e podem ser positivas ou negativas, conforme já mencionado anteriormente com referência aos achados de um artigo de Rozenfeld e Viana de 2008. Atitudes, neste sentido, refletem o que um aprendiz pensa sobre a cultura e a língua alvo. Estas já foram investigadas em vários estudos e há vários modelos para explicação em nível teórico, entre outros o modelo de aculturação de Schumann (SCHUMANN, 1976, p. 391 – 408; EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 202 — 204). Também se pode dizer, em uma definição mais abrangente, que “em geral uma *atitude*

é uma combinação de conceitos, informações e emoções que resulta em uma predisposição favorável ou desfavorável para pessoas, grupos, eventos ou objetos particulares”⁴⁷ (WLODKOWSKI, 1993, p. 45 — 46; *itálicos no original*). Se afetação então é ligada a emoções e atitudes são ligadas no sentido mais estreito a pensamentos sobre língua e cultura alvo, como se definem crenças?

Em uma revisão ampla e abrangente das concepções de crenças na literatura a respeito no contexto brasileiro, onde se iniciou o estudo de crenças aproximadamente a partir dos anos 90, Kleber Aparecido da Silva chegou a determinação de que:

“[...] as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas. [...] são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade [...] são interativas, emergentes recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação [...] as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE [...] (APARECIDO DA SILVA, 2007, p. 247 — 250)

Apesar desta definição ser bastante longa, será adotada por sua abrangência e compreensibilidade neste trabalho. Reformulando em outras palavras, parte-se de uma ideia que crenças são pensamentos, ideias ou imaginações individuais que provém também de experiências e podem ser influenciadas pelo contexto social do indivíduo. Não são construções estáticas, mas sim sujeitas a modificações e muitas vezes não explicitadas nem conscientes, motivo pelo qual elas precisam ser verbalizadas ou concretizadas para se tornarem explícitas (KALLENBACH, 1996, p. 49 - 50). Elas podem ser contraditórias umas às outras; as crenças que alguém traz ao processo de aprendizado podem modificar o desempenho como ao mesmo tempo o processo de aprendizado pode modificar as crenças do indivíduo, o que ao mesmo tempo relembra a teoria da complexidade mencionada acima. Atitude e afeto, entre outros, são fatores contidos nas crenças, enquanto ao mesmo tempo atitudes e afeto em sala de aula são influenciados pelas crenças. Mesmo havendo estabelecido a distinção entre atitudes e afeto, estes conceitos serão tratados daqui em diante, apesar de estarem distintos conforme descrito acima como partes integrantes do conceito de crenças, em virtude de facilitar o manuseio do conceito abstrato de crenças. Afeto ganha um maior destaque para a investigação em ser especialmente interligado com emoções e a concepção de um filtro afetivo e por tanto será tratado também, sob um olhar distinto, nos dois capítulos seguintes

⁴⁷ Original: “In general an *attitude* is an combination of concepts, information and emotions that results in a pre-disposition to respond favorably or unfavorably toward particular people, groups, ideas, events, or objects” (WLODKOWSKI, 1993, p. 45 — 46; *itálicos no original*). Tradução N.G.

Barcelos (2006, p. 15 – 42) aponta sob a natureza das crenças que não são construções fixas e estáveis, distintas de conhecimento, mas sim dinâmicas e sujeitas a modificação e evolução, mas “sempre ancoradas em algo” (BARCELOS, 2006, p. 19), que podem ser experiências significativas, o meio social do sujeito, opiniões próprias e de outros e, também, conhecimento. Descritas como “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente” (BARCELOS, 2006, p. 19) são tanto construídas e emergem do meio social do sujeito como este mesmo também participa na sua construção, sendo assim ao mesmo tempo mediadas pelo sujeito e o meio social. Nisso, retoma-se uma perspectiva complexa. Crenças, por serem situacionais e dependentes do contexto, não necessariamente são consistentes. As crenças, por serem vinculadas às experiências, são chamadas por Barcelos de “experienciais”, mas elas podem “[...] agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” nisso sendo “paradoxais e contraditórias” (BARCELOS, 2006, p. 20). Crenças são “relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa” (BARCELOS, 2006, p. 20), fato que dificulta a sua investigação. Especialmente o fato de crenças poderem incentivar ou dificultar aprendizado fazem com que elas estejam interligadas também ao conceito de motivação, como pode ser visto mais abaixo.

Para investigação de crenças foi desenvolvido nos países anglófonos um teste chamado BALLI - Beliefs About Language Learning Inventory, o que significaria em português Inventário sobre Crenças em Aprendizagem de Línguas. Este teste fraciona as crenças em cinco subdivisões, que são: “1) dificuldade de aprender uma língua; 2) aptidão para aprender língua estrangeira; 3) a natureza de aprender línguas; 4) estratégias de aprendizagem e comunicação; e 5) motivações e expectativas”⁴⁸ (HORWITZ 1988, p. 284). A partir destas categorias, o termo crenças abrange no item 5) também parte da motivação e no item 4) as estratégias de comunicação e aprendizagem. A integração destes itens faz sentido ao relembrar que a partir de crenças, pode-se desenvolver motivação ou expectativas, bem como crenças em si já podem ser motivação ou expectativa. Um exemplo seria um aprendiz que acha que vai conseguir um emprego melhor por dominar o idioma espanhol, o que pode ser uma mera crença dele sem que fatos isto comprovem, mas pode ser ao mesmo tempo a motivação dele. Nisso uma crença pode se tornar motivação ou uma motivação pode ser na verdade uma mera crença. Estratégias de comunicação e aprendizagem no sentido de Tönshoff (2003, p. 331 – 335) podem ser ancoradas em crenças e por sua vez influenciar estas. Um exemplo seria um

⁴⁸ Original: “1) difficulty of language learning; 2) foreign language aptitude; 3) the nature of language leaning; 4) learning and communication strategies; and 5) motivations and expectations.” (HORWITZ, 1988, p. 284). Tradução N.G.

aprendiz em um país com uma tradição de ensino baseada em decorar. A estratégia de aprendizagem dele pode ser préconfigurada por achar que decorar é uma boa estratégia de aprendizagem, nisso se tornando uma crença.

Tendo em vista o que foi citado acima, será considerado, em menor escala, que motivações, expectativas e estratégias de aprendizagem e comunicação, também podem ser alocadas sob o arco das crenças e desta forma podem ser acrescentadas à definição anteriormente adotada. Em outras palavras, as crenças investigadas neste trabalho seguem a definição acima de Aparecido da Silva, acolhendo também em parte os conceitos relacionados de motivação, estratégias de aprendizagem, expectativas, atitudes e afeto. Afeto será tratado no próximo tópicos. São dedicados capítulos individuais a motivação e autonomia que, por sua vez, é interligada com estratégias de aprendizagem.

1.3.2 Fatores afetivos em aquisição e aprendizagem de línguas

Há inúmeros fatores afetivos que influenciam um aprendiz, por exemplo autoconfiança e uma concepção de um *eu* que um aprendiz tem para si. Se parte da ideia de que “[...] a manutenção e o melhoramento do eu percebido são as motivações atrás de todo comportamento”⁴⁹ (WLODKOWSKI, 1993, p. 89). Uma tentativa de definição para o *eu* seria:

A habilidade de seres humanos de formar ideias abstratas permite a eles pensarem sobre si mesmos e como parecem para outros. O processo de síntese e adaptação que ocorre entre a vida interior e a realidade externa produz uma sensação de continuidade pessoal e igualdade na experiência de sentimentos e de ser ‘um *eu*’. [...] O *eu* é uma componente básica e essencial do modelo pessoal da realidade do indivíduo⁵⁰ (MACKERACHER, 1996, p. 42 — 43; itálicos no original)

Enquanto o *eu* de uma criança ainda está em processo de formação, adultos supostamente já tem uma noção clara do próprio ser e uma visão do *eu* muito determinada. Enquanto crianças ainda não têm tal definição clara, elas, até certo ponto, têm nada ou bem menos a perder em contextos de aula do que adultos com uma concepção de si mesmos claramente formada. Daí resulta a ideia de que: “Adultos têm de defender o ‘eu’ contra as ameaças inerentes em atividades de aprendizagem, até que estão aptos a perceber que o pior não vai acontecer e que uma mudança na concepção do eu pode levar a resultados positivos”⁵¹

⁴⁹ Original: “[...] the maintenance and the enhancement of the perceived self are the motives behind all behavior” (WLODKOWSKI, 1993, p. 89). Tradução N.G.

⁵⁰ Original: “The ability of human beings to form abstract ideas allows them to think about themselves and how they appear to others. The process of synthesis and adaptation occurring between the inner life and outer reality produces a sense of personal continuity and sameness in the experience of feeling and being ‘a self’. [...] The self is a basic and essential component of the individual’s personal model of reality” (MACKERACHER, 1996, p. 42 — 43, itálicos no original). Tradução N.G.

⁵¹ Original: “Adults must defend the ‘self’ against the threats inherent in learning activities, until they are able to perceive that the worst will not happen and that change in self-concept can lead to positive results” (MACKERACHER, 1996, p. 44). Tradução N.G.

(MACKERACHER, 1996, p. 44). Uma melhor imagem de si mesmo aumenta consideravelmente as chances de ser bem sucedido nos estudos. Mas ainda não se pode dizer se uma boa imagem de si mesmo é pré-requisito para ter sucesso nos estudos ou que bons resultados nos estudos melhoram a imagem de si mesmo ou se simplesmente ambos se reforçam ou enfraquecem mutuamente. O que é constatado como fator importante é a idade do aprendiz, partindo da concepção de que quanto maior a idade de um aprendiz, mais completo, mais estável e inflexível é a construção do *eu* dele (WLODKOWSKI, 1993, p. 89).

List (2003, p. 29) acrescenta que o *eu* ou a identidade do aprendiz já não são mais tratadas como uma entidade fixa, estável “consistente e coerente”, mas que hoje em dia se supõe que a percepção que um aprendiz tem de si é “dinâmica e de várias facetas” (LIST, 2003, p. 29) que variam conforme situação e pessoas presentes. Uma personalidade então são concepções ou conceitos sobre si mesmo, um polo de conhecimento próprio, proveniente de várias fontes como suposições sobre o que outros pensam sobre si, o que outros comunicam diretamente e indiretamente a nós, comparações com outros, avaliações do próprio agir, convicções, crenças, dentre outros. De todas estas fontes uma pessoa pode obter informações e constrói a sua autoimagem (LIST, 2003, p. 29). Outro fator afetivo relevante é ansiedade, que pode ser caracterizada como

[...] medo ou apreensão que acontece quando se espera que um aprendiz interaja na língua segunda ou estrangeira [...]. Esta ansiedade é diretamente vinculada ao desempenho na língua alvo, então não é uma ansiedade geral de agir [...]. Ansiedade de língua está entre os primeiros lugares influenciando aprendizagem de línguas, indiferentemente do ambiente ser informal [...] ou formal⁵² (OXFORD, 1999, p. 59)

Ansiedade é um estado passageiro ou uma característica do aprendiz, que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado. Rost-Roth (2010) já define três categorias de medo (em alemão *Angst*), em sua concepção similar a ansiedade: “(1) medo como disposição de uma pessoa de tender a medo [...], (2) medo como estado passageiro em uma situação [...], (3) medo como reação a uma situação específica [...]”⁵³ (ROST-ROTH, 2010, p. 879). Porém, neste trabalho se parte da suposição de que ansiedade a princípio será um estado passageiro no sentido de (2) e (3) e não um traço permanente no sentido de (1) do aprendiz. Algumas pessoas por natureza tendem a ser mais ansiosas que outras, mesmo em situações triviais. Neste trabalho, afirma-se que ansiedade, com poucas exceções, prejudica o processo de aprendizagem de uma língua.

⁵² Original: “Language anxiety is fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second or foreign language [...]. This anxiety is linked directly to performing in the target language, so it is not just a general performance anxiety [...]. Language anxiety ranks high among factors influencing language learning, regardless of whether the setting is informal [...] or formal” (OXFORD, 1999, p. 59). Tradução N.G.

⁵³ Original: “(1) Angst als Disposition einer Person, zu Ängstlichkeit zu neigen [...], (2) Angst als momentaner Zustand in einer Situation [...], (3) Angst als Reaktion auf eine spezifische Situation [...]” (ROST-ROTH, 2010, p. 879). Tradução N.G.

Portanto, será desejável baixar o máximo possível o nível de ansiedade dos alunos durante as aulas de língua estrangeira.

Há uma série de outros fatores, entre eles autoestima, tolerância de ambiguidade, competitividade, crenças, atividade e métodos em sala de aula. O termo autoestima, na definição de Oxford, é bastante congruente com o conceito de autoconfiança apresentado acima, como pode ser conferido:

[autoestima é...] um autojulgamento de valer ou valor, baseado nos sentimentos de eficácia, um senso de interagir efetivamente com os seus próprios arredores. Eficácia implica que existe algum degrau de controle dentro de si mesmo. Aprendizes mal sucedidos muitas vezes têm uma autoestima mais baixa do que aprendizes bem sucedidos [...]. Se isto afeta a autoestima geral do aprendiz ou apenas a autoestima situacional depende em parte em quão importante aprender uma língua é ao aprendiz envolvido. Autoestima é vulnerável quando o aprendiz se percebe como muito competente na língua nativa e totalmente inadequado ou limitado na língua alvo [...] aprendizagem de língua estrangeira pode constituir uma ameaça à autoestima dos aprendizes em privá-los dos seus meios comunicativos usuais [...] ⁵⁴ (OXFORD, 1999, p. 62)

Todos os fatores descritos são, sob um olhar do ponto de vista da teoria da complexidade, integrantes do sistema complexo do aprendiz. Pode ser acrescentado que estes conceitos e a sua percepção afetam a atuação do aprendiz em sala de aula. Percebe-se aqui claramente o quanto estes conceitos são todos vinculados, também com o *filtro afetivo* proposto por Stephen Krashen (1982, p. 30 - 32).

O presente trabalho investiga os fatores afetivos mediante perguntas respectivas sobre a percepção subjetiva a respeito disso. Como se sentiram durante o curso? Deve ser visto também, se estas percepções apresentam relações com outros fatores investigados.

1.3.3 O conceito de autonomia em aquisição e aprendizagem de línguas

O conceito de autonomia pode ser definido de formas diferentes. Uma definição geral de autonomia, não específica para o aprendizado de línguas, é a seguinte:

Pessoas são autônomas frente a uma determinada tarefa quando estão aptas a resolver esta tarefa (i) sem ajuda, (ii) fora do contexto imediato em que adquiriram o conhecimento necessário e as habilidades exigidas para resolver a tarefa com êxito e (iii) estão flexíveis, quer dizer, agem sob a observação de exigências especiais de certas circunstâncias ⁵⁵ (LITTLE, 2005, p. 18, referência a Little 1997)

⁵⁴ Original: "Self-esteem is a self-judgement of worth or value, based on feelings of efficacy, a sense of interacting effectively with one's own environment. Efficacy implies that some degree of control exists within oneself. Unsuccessful language learners often have lower self-esteem than successful language learners [...]. Whether this affects their overall self-esteem partly depends on how important language learning is to the individuals involved. Self-esteem is vulnerable when the learner perceives himself or herself as very competent in the native language and totally inadequate or limited in the target language [...] foreign language learning can cause a threat to self-esteem by depriving learners of their normal means of communication [...]" (OXFORD, 1999, p. 62). Tradução N.G.

⁵⁵ Original: "Menschen sind bezüglich einer bestimmten Aufgabe autonom, wenn sie in der Lage sind, diese Aufgabe zu bewältigen, und zwar (i) ohne Hilfe, (ii) außerhalb des unmittelbaren Kontextes, in dem sie das für die erfolgreiche Aufgabenlösung erforderliche Wissen und die dafür notwendigen Fähigkeiten erworben haben und

Além disso, o autor acrescenta que “a concepção de autonomia do aprendiz é muito facilmente simplificada”⁵⁶ (LITTLE, 2005, p. 17). Aprender ou estudar uma língua no laboratório de línguas da universidade não seria aprendizado autônomo segundo a definição acima. O aprendiz apenas decide quando quer aprender e talvez o que, muitas vezes de um material pré-selecionado e, em menor escala também, como, por exemplo, se quer apenas ouvir os textos ou também reproduzi-los. Isto segundo Little não é aprendizado autônomo, porque a decisão sobre como e quando não é realmente tomada pelo aprendiz e as exigências especiais das circunstâncias são muito limitadas.

Este conceito de autonomia é referente a qualquer tipo de aprendizagem. Autonomia especialmente no contexto de aquisição/aprendizagem de línguas pertence a uma discussão um pouco mais estreita. Um dos primeiros a tratar autonomia na aquisição/aprendizagem de línguas foi o francês Henri Holec, autor do livro “Autonomy and Foreign Language Learning” (Autonomia e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) editado pelo Conselho Europeu em 1981. Nesta obra ele define autonomia de tal forma que o aprendiz pode:

- determinar os objetivos
 - definir os conteúdos e progressões
 - selecionar os métodos e técnicas a serem utilizadas
 - monitorar o procedimento de aquisição
 - avaliando o que foi adquirido
- (HOLEC, 1981, p. 9)⁵⁷

A definição de autonomia adotada por Holec adota uma perspectiva “político-emancipatória”, Little adota uma perspectiva “psicológica” (SCHMELTER, 2004, p. 151). Schmelter, além disso, distingue autonomia em dois domínios: “[...] as exigências que esta forma especial de aprender propõe à pessoa [e] o contexto (institucional)”⁵⁸ (SCHMELTER, 2004, p. 170). Estas são duas perspectivas distintas sobre autonomia – como potencial ou ação de um indivíduo e como interação ou agir dentro de uma instituição. Três domínios ou interpretações de autonomia na área de línguas estrangeiras distinguem Nodari e Steinmann (2010, p. 1157):

(iii) flexibel, d.h. unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen bestimmter Gegebenheiten” (LITTLE, 2005, p.18, Verweis auf Little 1997). Tradução N.G.

⁵⁶ Original: “[...] das Konzept der Lernerautonomie schnell zu sehr vereinfacht [wird]” (LITTLE, 2005, p. 17)

⁵⁷ Original:

- fixing the objectives
- defining the contents and progressions
- selecting the methods and techniques to be used
- monitoring the acquisition procedure
- evaluating what has been acquired

(HOLEC, 1981, p. 9), Tradução N.G.

⁵⁸ Original: “[...] Anforderungen, die diese besondere Form des Lernens an die Person [und] den (institutionellen) Lernkontext stellt.” (SCHMELTER, 2004, p. 170). Tradução N.G.

- (1) autonomia respectiva a local, ritmo e tempo de aprendizagem
- (2) autonomia como assumir a responsabilidade pelo aprendizado
- (3) autonomia como habilidade de dirigir e refletir os próprios processos de aprendizagem⁵⁹

Segundo a definição (1), aprendizagem no laboratório de línguas seria aprendizagem autônoma, mas segundo as definições (2) e (3) já não o seria. As três definições parecem ser estados sucessivos em direção a uma autonomia mais completa e abrangente nos quais o aprendiz pode e deve tomar cada vez mais decisões, desde local e ritmo até decisões diretivas e refletir sobre o próprio aprendizado. Uma terceira definição propõe Phil Benson:

[...] eu prefiro definir autonomia como a capacidade de assumir o controle de seu próprio aprendizado, principalmente porque o conceito de ‘controle’ parece estar mais aberto para investigação do que os conceitos de ‘encarregar’ ou ‘responsabilidade’. Assume-se que não seja necessário nem *desejável* definir autonomia mais preciso do que isto, porque controle sobre o aprendizado pode acontecer em uma variedade de formas em relação aos diferentes níveis do processo de aprendizagem. Em outras palavras, é aceito que autonomia é uma capacidade multidimensional que tem formas diferentes para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em contextos diferentes ou em momentos diferentes⁶⁰ (BENSON, 2001, p. 47; itálicos no original)

Uma última consideração sobre autonomia é que “autonomia não surge de repente e é completamente desenvolvida ao final do processo de aprendizado, ela é muito mais embutida desde o início no processo de aprendizado”⁶¹ (LITTLE, 2005, p. 18). Consequentemente um aprendiz não se torna autônomo de repente, autonomia tem de ser fomentada desde o início do processo de aprendizagem para poder ser treinada e aprendida. Nisso, autonomia relembra as estratégias de aprendizagem (BIMMEL; RAMPILLON, 2000) que também precisam ser aprendidas pelo aprendiz. Autonomia, segundo Little, tem uma componente social e uma componente metacognitiva. Esta segunda componente implica que é preciso que o aprendiz reflita sobre o seu próprio processo de aprendizado, possivelmente avalie este e determine os objetivos, semelhante à definição (3) de Nodari e Steinmann. O aprendiz precisa para tanto receber um retorno, seja de outro aprendiz, do seu grupo social ou de outras componentes do ambiente (LITTLE, 2005, p. 17 - 23). Aprendizagem autônoma consequentemente não é aprendizagem autodidata ou “learning by doing”, mas sim “aprendizagem mediante reflexão”⁶² (LITTLE, 2005, p. 19).

⁵⁹ Original: “ (1) Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit und -rhythmus
 (2) Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen
 (3) Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selber zu steuern und zu reflektieren” (NODARI; STEINMANN, 2010, p. 1157). Tradução N.G.

⁶⁰ Original: “[...] I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one’s own learning, largely because the construction of ‘control’ appears to be more open to investigation than the constructs of ‘charge’ or ‘responsibility’. It is assumed that it is neither necessary nor desirable to *define* autonomy more precisely than this, because control over learning may take a variety of forms in relation to different levels of the learning process. In other words, it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different contexts or at different times” (BENSON, 2001, p. 47; itálicos no original). Tradução N.G.

⁶¹ Original: “Autonomie entsteht nicht plötzlich und voll ausgeprägt erst dann, wenn der Lernprozess abgeschlossen ist, sie ist vielmehr von Anfang an in den Lernprozess eingebaut” (LITTLE, 2005, p. 18).

⁶² Original: “Lernen durch Reflexion” (LITTLE, 2005, p. 19). Tradução N.G.

1.3.5 O conceito de motivação em aquisição e aprendizagem de línguas

Na teoria de Stephen Krashen, motivação faz parte do filtro afetivo. Mas, como já assinalado acima, neste trabalho motivação é considerada tão importante que deve ser tratada à parte.

Motivação é, igual às teorias de aquisição/aprendizagem de língua, uma construção teórica e não mensurável em termos absolutos. Uma tentativa de definição é:

[...] um processo temporalmente limitado, direcionado ao objetivo, que após o desencadeamento de uma disponibilidade de agir, determinada tanto cognitivamente quanto emocionalmente, é mantido até que o(s) destino(s) desejado(s) sejam alcançados⁶³ (DÜWELL, 2003, p. 348)

É uma crença adotada por muitos, que motivação afeta a aprendizagem positivamente. Em outras palavras: “quando não há motivação para aprender, não há aprendizado”⁶⁴ (WLODKOWSKI, 1993, p. 3, referência a Walberg e Uguroglu). Esta perspectiva corresponde às teorias de aprendizado voltadas ao sujeito, que dizem que sem um interesse bem fundamentado em aprender, ou seja, motivação, este tampouco acontece (WLODKOWSKI, 1993, p. 2 – 3). Ou seja, motivação é um fator potente e influente no aprendizado, confirmado por pesquisas mais recentes: “Que sucesso não é apenas a consequência de comportamento motivado, mas ele mesmo também pode influenciar o aprendizado a seguir por uma motivação elevada é comprovado para o aprendizado de línguas estrangeiras, por mais tardar, desde os anos 1980”⁶⁵ (RIEMER, 2010, p. 1153).

Motivação pode originar de diferentes fontes: ela pode derivar da necessidade de equilibrar um déficit existente ou provir do desejo de crescimento. Aprendizes que participam voluntariamente em atividades de aprendizado são geralmente mais motivados do que aqueles que são obrigados a fazer ou participar de algo. A obrigatoriedade ou participação voluntária geralmente são determinadas pelo contexto institucional e pouco podem ser influenciadas pelo professor. Em situações de ensino seria, portanto, mais fácil tentar criar uma atmosfera sem tensões do que aumentar a motivação, já que a motivação em muito depende do contexto das aulas (MACKERACHER, 2004, p. 74 - 80). Por outro lado pode ser argumentado, que em muitos casos a mera presença em um curso de línguas, não se referindo às aulas de línguas em

⁶³ Original: “[...] ein zeitlich begrenzter, zielgerichteter *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrecht erhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind”. (DÜWELL, 2003, p. 348, *itálicos no original*). Tradução N.G.

⁶⁴ Original: “when there is no motivation to learn, there is no learning” (WLODKOWSKI, 1993, p. 3, remessa a Walberg e Uguroglu). Tradução N.G.

⁶⁵ Original: “Dass Erfolg nicht nur die Folge motivierten Verhaltens ist, sondern selbst auch das weitere Lernen durch gesteigerte Motivation befördern kann, ist spätestens seit den 1980er Jahren auch für das Fremdsprachenlernen nachgewiesen” (RIEMER, 2010, p. 1153). Tradução N.G.

escolas ou cursos em que os participantes foram obrigados a participarem, por exemplo pelos pais, já é expressão de uma motivação bastante elevada.

A motivação de um aprendiz tem múltiplas influências sob o seu desempenho e seu alcance em aprender. Nas classificações teóricas se distingue entre três tipos de motivação (HUNEKE; STEINIG, 2002, p. 14 - 18): instrumental, integrativa e intrínseca. Um aprendiz motivado instrumentalmente é incentivado por sucesso ao aprender, notas boas, chances de carreira que se abrem mediante o estudo, ou outros fatores. Motivação integrativa na área de aprender línguas é associada com interesse e identificação com a cultura alvo, sua língua e o país onde se fala a língua aprendida. Pode acontecer também que um aprendiz aprenda uma língua porque ele simplesmente gosta das aulas ou porque lhe trazem alegria, seria esta a motivação intrínseca. Esta distinção foi levada em conta ao perguntar aos participantes do curso sobre sua motivação no questionário I.

Um aprendiz pode ser motivado desde o início, a sua motivação também pode aumentar, por exemplo por boas notas ou diminuir com uma aula que o aprendiz percebe como desagradável. Motivação então pode ser pressuposta ou condição prévia para aquisição/aprendizagem de línguas, mas ela também pode ser o seu resultado (HUNEKE; STEINIG, 2002, p. 14 - 18; RIEMER, 2010, p. 1153).

As definições de motivação distinguem parcialmente entre autores. Grönewald, por exemplo, menciona também a motivação extrínseca, que resulta de estímulos externos. Ele atribui os opostos instrumental — integracional à área sociolinguística, mas ao mesmo tempo propõe manter a distinção intrínseco — extrínseco. Disso resultará que a motivação pode advir tanto de fatores institucionais ou externos quanto de desejos próprios do aprendiz. Ela pode emergir de dentro ou ser incentivada por fora (GRÖNEWALD, 2006, p. 67).

Grönewald distingue, além disso, entre motivação de aprender e motivação de desempenho, o que parece com a distinção de motivação integrativa e instrumental. Motivação de aprender é influenciada pelas expectativas do aprendiz sobre o que ele mesmo pode ou sabe fazer, a motivação de desempenho, por exemplo, pode ser ligada ao desejo de alcançar certa nota. Isto por sua vez é parecido com a tese que estabelece MacKeracher sobre motivação de crescimento e motivação de déficit. Motivação de desempenho está entre “esperança de sucesso e medo de falha”⁶⁶ (GRÖNEWALD, 2006, p. 64). Outros fatores importantes para a aquisição/aprendizagem de línguas são, por exemplo experiências

⁶⁶ Original: “*Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg*” (GRÖNEWALD, 2006, p. 64). Tradução N.G.

anteriores de aprendizagem, interesse na língua e na cultura alvo, etc. (GRÜNEWALD, 2006, p. 58 – 65).

“O surgimento de motivação pode ser caracterizado como interação entre os motivos do aprendiz e os fatores motivacionais”⁶⁷ (GRÜNEWALD, 2006, p. 57). Motivação então não é nada estático, ela é uma construção dinâmica, influenciada por inúmeros fatores. Riemer fala aqui também dela como um processo (RIEMER, 2010, p. 1154). Outros concordam com esta visão que motivação não é um estado ou um conceito estático, mas sim um processo, uma forma dinâmica sujeita a mudanças ao longo do processo de aprendizagem, o que pode ser influenciado pelos motivos do aprendiz em interação com os fatores externos da situação de aquisição/aprendizagem (DÜWELL, 2003, p. 348).

Notável é o que Wlodkowski escreve: “Não há um melhor jeito para ensinar”⁶⁸ (WLODKOWSKI, 1993, p. 13), e consequentemente também não há um caminho “certo” para aprender ou uma metodologia que satisfaz todas as demandas e seja motivadora para todos. Cada indivíduo é distinto e por tanto também vai preferir diferentes caminhos e jeitos de aprender, vai ficar motivado por diferentes razões. É impossível atender todas as necessidades em um grupo de aprendizes. Mas, tendo em vista a motivação: “É também lógico de supor que quanto mais uma pessoa teve experiências de aprendizagem motivadora, o mais provável é que ela se torne um aprendiz durante a sua vida toda”⁶⁹ (WLODKOWSKI, 1993, p. 4).

Motivação é importante ao aprender uma língua por estar interligada às experiências anteriores, iguais às crenças, e porque

[...] experiências de sucesso podem reforçar a motivação, experiências mal sucedidas podem enfraquecê-la. Experiências de sucesso têm um impacto motivante de longo prazo sob os aprendizes quando estes atribuem o sucesso à sua própria personalidade e suas próprias ações. Quando aprendizes têm frequentemente a impressão que não podem alcançar nada mediante o seu agir, então isto pode reforçar uma auto-imagem negativa e danificar a motivação de forma sustentável⁷⁰ (RIEMER, 2010, p. 1153 - 1154)

⁶⁷ Original: “Die Entstehung von Motivation lässt sich als Interaktion zwischen Motiven des Lerners und den motivierenden äußeren Situationsfaktoren begreifen” (GRÜNEWALD, 2006, p. 57). Tradução N.G.

⁶⁸ Original: “*There is no one best way to instruct.*” (WLODKOWSKI, 1993, p. 13). Tradução N.G.

⁶⁹ Original: “It is also logical to assume that the more that people have had motivating learning experiences, the more probable it is that they will become lifelong learners” (WLODKOWSKI, 1993, p. 4). Tradução N.G.

⁷⁰ Original: “[...] Erfolgserlebnisse die Motivation verstärken, Misserfolgserlebnisse sie schwächen. Erfolgserlebnisse wirken dann nachhaltig motivierend auf lernende, wenn diese den Erfolg auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln zurückführen können. Haben Lernende regelmäßig den Eindruck, durch ihr Handeln nichts bewirken zu können, kann dies ein negatives Selbstbild verstärken und die Motivation nachhaltig beschädigen” (RIEMER, 2010, p. 1153 – 1154). Tradução N.G.

1.3.6 Consequências das teorias de subjetividade para a pesquisa

Das descrições dos conceitos acima surgem uma série de consequências para estes trabalhos. Lembrando que no trabalho há por um lado um curso como local de pesquisa, por outro há conceitos investigados dentro deste curso específico mediante uma metodologia que será descrita no capítulo 2, surgem uma série de considerações para o curso e para este trabalho.

Ficou claro que o termo de crenças é o arco principal sob o qual se localizam os outros conceitos como autonomia, motivação, etc. Todos são interligados de forma estreita, lembrando aqui da teoria da complexidade de o todo estar no um e o um estar no todo.

Pode haver crenças a respeito de determinados assuntos, como por exemplo autonomia. Ao mesmo tempo, estas crenças sobre autonomia são interligadas com as crenças sobre aulas de línguas, pois as crenças sobre autonomia determinam o comportamento autônomo ou não autônomo de um aprendiz, o que por sua vez determina também o comportamento dentro da sala de aula. Novamente há uma interligação das partes. Ao investigar as crenças é preciso lembrar que crenças são subjetivas e não objetivamente verificáveis. Os resultados por tanto não podem ser generalizados e são específicos do contexto pesquisado. Na investigação de fatores afetivos trata-se de percepções individuais e subjetivas que não podem ser validadas externamente, o que exige considerações metodológicas cuidadosas ao investigar elas. A construção do aparato metodológico para investigação neste trabalho foi efetuada com foco na investigação destes itens, como pode ser visto no capítulo de *Metodologia*.

Considerando que “muitos professores de línguas mantêm a crença de que devem ser diretivos, autoritários e até intimidantes e que têm de corrigir qualquer erro. Mas, estes comportamentos podem levar a ansiedade de línguas [...]”⁷¹ (OXFORD, 1999, p. 65), o curso aplicado pretende criar um clima menos controlador e diretivo para manter a ansiedade dos participantes baixa. Por um lado visa alcançar isto em criar uma atmosfera aberta e aconchegante na sala de aula com livros, imagens, uso de chinelos em sala de aula, por outro lado em criar uma adesão social entre os participantes mediante as atividades, brincadeiras e uma atmosfera descontraída. Conclusivamente, é considerado que: “Pesquisa tem confirmado que fatores atitudinais são relacionados a sucesso e falha na aquisição de línguas estrangeiras

⁷¹ Original: “Many language teachers maintain the belief that they should be directive, authoritarian and even intimidating and that they must correct every error. However, these behaviors can lead to language anxiety [...]” (OXFORD, 1999, p. 65). Tradução N.G.

e implicaria em que o ensino de línguas tem de levar estes fatores em conta”⁷² (KOCH; TERELL, 1991, p. 109).

A partir da discussão dos conceitos subjetivos ficou evidente que motivação interage com a autoconfiança do aprendiz, tensão, experiências anteriores, ou outros elementos. A motivação de um participante interage particularmente com as crenças de um aprendiz por ser proveniente, igual às crenças, de parte de experiências anteriores e, ao mesmo tempo, influenciar o aprendizado. Desta forma, assume-se para este trabalho não só um paralelismo em origem e influência de crenças e motivação, mas sim uma atuação de uma sob a outra e vice-versa. No curso aplicado, a intenção é de manter a motivação inicial dos participantes, seja esta motivação instrumental, intrínseca ou integrativa, dos participantes sempre alta. Por participarem voluntariamente do curso, supõe-se que eles tem iniciados altamente motivados. Este objetivo deve ser alcançado fornecendo atividades que apelam à motivação integrativa e intrínseca dos participantes, criando uma atmosfera motivante no grupo, colocando tarefas interessantes. Os pressupostos teóricos adotados para o curso são retomados em forma de atividades diversificadas com uma série de temas.

1.4 Considerações sobre a importância dos conceitos teóricos adotados para a pesquisa

A fundamentação teórica apresentada agora constitui neste trabalho o ponto de vista adotado sobre aquisição e aprendizagem de línguas, métodos de ensino e conceitos subjetivos relativos aos aprendizes. Constituem a base para um curso interativo de alemão. Um curso fundamentado nestes pressupostos é o local onde aconteceu a investigação de crenças de participantes de um tal curso.. Dentro do curso interativo de alemão são investigados conceitos subjetivos de aprendizes. De que forma estes conceitos são investigados é explicado na descrição das ferramentas de pesquisa no capítulo de *Metodologia de Pesquisa*. O capítulo é dividido em partes. São descritos os procedimentos adotados para a investigação. Sob o ponto 2.4 encontram-se descrições de propostas específicas de atividades para um tal curso. Segue em 2.5 a descrição de um primeiro e um segundo curso aplicado e de sua função como local de pesquisa. Nos pontos 2.6 a 2.10 são descritos os procedimentos específicos de investigação do segundo curso oferecido, as ferramentas de pesquisa utilizadas e a contribuição de cada ferramenta para a investigação.

⁷² Original: “Research has confirmed that attitudinal factors relate to success and failure in second language acquisition and would imply that language instruction must take these factors into account” (KOCH; TERELL, 1991, p. 109).

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo encontra-se a descrição de uma proposta de curso a partir dos pressupostos teóricos do capítulo anterior. Estes pressupostos teóricos constituem a base de dois cursos interativos aplicados em 2010 e julho de 2011 e de propostas para atividades específicas utilizadas nestes cursos. Encontra-se também neste capítulo uma descrição concisa do curso aplicado em 2010 no qual houve problemas com a coleta de dados e uma descrição ampla do curso aplicado no mês de julho do ano 2011, fonte para a coleta de dados nos quais se fundamenta este trabalho. A decisão de oferecer um segundo curso foi tomada para assegurar a qualidade do trabalho. Segue uma discussão das formas de coleta de dados no curso de 2011 e sua relevância para este trabalho.

Os cursos aplicados tinham duração de uma semana com uma carga horária diária de aproximadamente quatro horas de aula. No primeiro curso havia um, no segundo dois professores em sala de aula. Os cursos eram focados na oralidade e em atividades voltadas para aquisição, não para aprendizagem. As atividades utilizavam principalmente atividades físicas e formas de comunicação não linguística no início, ao longo do curso foram introduzidas mais e mais formas linguísticas para transmitir significados. Na próxima seção estão descritos os pressupostos teóricos embasadores dos cursos a partir da *Fundamentação Teórica* estabelecida anteriormente. Na sequência são descritas algumas atividades específicas para dar um exemplo da aplicação da teoria na prática.

2.1 Proposta de pesquisa empírica sobre crenças de aprendizes de língua estrangeira a partir de um curso interativo de alemão

Propõe-se uma investigação de um curso interativo de alemão baseado nos pressupostos teóricos discutidos na *Fundamentação Teórica*. Foi oferecido um tal curso e desenvolvido um método de ensino único e específico de seu contexto. São descritas atividades específicas de um tal curso.

Já havendo estabelecido e descrito o curso como local de pesquisa são investigados nele determinadas crenças dos participantes, vinculadas aos fatores subjetivos discutidos na *Fundamentação Teórica* e delineadas nos *Objetivos* deste trabalho. A investigação é efetuada mediante as seguintes ferramentas de investigação: questionários, entrevistas, diários de aprendizagem, gravações e testes de desempenho. As ferramentas e o seu uso são descritos igualmente no capítulo da Metodologia, seguindo a descrição do curso aplicado.

A análise dos dados gerados desta forma se dá no capítulo de *Análise* e está organizada em torno dos objetivos deste trabalho, conforme constatados na introdução.

2.2 Procedimentos adotados para a investigação

Para a investigação foi oferecido um curso interativo de alemão em julho de 2010. A investigação do curso aplicado para poder responder às hipóteses inicialmente estabelecidas se deu mediante distintos meios de obtenção de dados. Os meios aplicados foram, além de questionários preenchidos pelos participantes do curso e curtas entrevistas com os participantes, gravações das aulas, diários de aprendizagem e um pequeno teste de desempenho no final do curso. Dentro deste curso houve alguns problemas com a metodologia de pesquisa. Para garantir que os dados coletados fossem válidos, foi aplicado um segundo curso em julho de 2011. Nele foram igualmente coletados dados mediante as ferramentas mencionadas. Cada uma destas ferramentas de investigação e o seu uso dentro do curso de julho 2011 será descrita separadamente. As descrições e considerações a seguir se referem então exclusivamente à coleta de dados no curso de julho 2011.

Para evitar que os participantes pudessem ser identificados através de questionários, diários de aprendizado, gravações ou testes, cada um dos participantes pode escolher no início do curso um nome fictício. Este nome fictício serviu apenas para poder identificar a sequência de questionários preenchidos pelo mesmo participante. Todas as enquetes foram sempre marcadas pelos participantes com o mesmo nome fictício. Além disso, todos os questionários foram sempre preenchidos com canetas azuis da mesma marca e cor disponibilizadas na sala de aula. Perguntas a respeito de sexo, idade e educação foram suprimidas ou feitas apenas por faixas, por exemplo, idade de quinze a vinte, de vinte e um a vinte e cinco, de vinte e cinco a trinta, acima de trinta, e reduzidas a um mínimo necessário. Os professores saíam da sala durante o preenchimento dos questionários e os alunos os depositavam em envelopes que foram fechados pelo último a entregar o questionário e depois só foram abertos após o curso. Após o fechamento do envelope os professores entravam na sala. Com os diários de aprendizado e testes de desempenho foi procedido de forma parecida, depositando-os em envelopes fechados que eram apenas abertos depois de que todos tivessem entregue o seu material.

Um risco de aplicar os questionários na coleta de dados, discutidos mais detalhadamente abaixo, da forma descrita é de obter uma ‘opinião unívoca’ porque os participantes podem conversar um com o outro antes ou durante o preenchimento do formulário ou copiar do outro (DÖRNYEI, 2003, p. 82). Mesmo assim, na aplicação dos questionários foi optada pela forma descrita, julgando o anonimato ser mais importante do que o risco de respostas combinadas. Para evitar que houvesse respostas combinadas, foi pedido aos participantes antes do preenchimento dos questionários para fazer isto individualmente.

2.3 A questão da professora-pesquisadora

Uma particularidade do trabalho apresentado já foi mencionada acima e é o fato de que um dos dois professores que ministraram o curso de alemão em 2011 era ao mesmo tempo a pesquisadora que escreve este trabalho⁷³.

Conforme já anunciado na introdução, a questão ética foi levada em consideração por meio de uma declaração assinada pelos participantes que se encontra em anexo. Desta forma, foi procurado levar em conta o que pode ser descrito como:

Porque pesquisa de ação implica uma intenção de mudar a ação que envolve pessoas que são bem conhecidas ao pesquisador, ela não só demanda uma ética de respeito pelas pessoas muito forte, mas também um envolvimento democrático das pessoas afetadas. Desta forma, estar aberto, à participação de outros e negociação sobre a propriedade de dados e o uso que o pesquisador faça deles são considerados importantes⁷⁴ (BASSEY, 2007, p. 148 – 149)

Neste caso particular, as pessoas não eram bem conhecidas de antemão pela professora – pesquisadora. Isto não significa que a ética e o respeito tido pelas pessoas sejam menos importantes, mas que era mais difícil obter o envolvimento democrático. Isto pelo fato de o primeiro encontro já ter sido o primeiro dia de aula e nisso dificultar o envolvimento democrático de antemão. Em estar aberto sobre e deixar claro e explícito o uso dos dados coletados, bem como democratizar a sua posse em torná-los acessíveis aos participantes foi tentado levado em conta a importância e sensibilidade deste tema do ponto de vista dos participantes.

Mesmo assim, vale aqui inserir um parágrafo sobre as chances e particularidades de pesquisa de ação do ponto de vista de haver uma professora-pesquisadora, sendo que:

Uma característica da ideologia de pesquisa de base empírica tradicional constitui-se em separar a pesquisa da aplicação dos seus resultados, tanto institucional quanto pessoalmente. Perguntas de pesquisa e desenhos de pesquisa são desenvolvidos em centros de pesquisa; os dados são coletados por pesquisadores na e sobre a prática, retornando às instituições de pesquisa e analisados⁷⁵ (ALTRICHTER; FEINDT, 2004, p. 84 – 85)

A forma de investigar nesta dissertação se distingue de certo modo da pesquisa tradicional em não apresentar a distinção entre pesquisadora e pesquisado, mas ambos serem

⁷³ Cf. sobre o papel do professor na aula: WITTE, A.; HARDEN, T. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 1324 – 1340

⁷⁴ Original: “Because action research entails an intention to change action involving people who are well known to the researcher, it is seen to demand not only a strong ethic of respect for persons, but also democratic involvement of those on whom it impinges. Thus, openness, participation of others, and negotiation about the ownership of data and about the uses that the researcher may put it to, are deemed important” (BASSEY, 2007, p.148 – 149). Tradução N.G.

⁷⁵ Original: “Ein Charakteristikum der Ideologie traditioneller empirischer Grundlagenforschung besteht darin, Forschung von der Umsetzung ihrer Resultate sowohl institutionell als auch personell zu trennen. Forschungsfragen und –designs werden in den Zentren der Wissenschaft entworfen; Daten werden von WissenschaftlerInnen in der und über die Praxis gesammelt, in die Wissenschaftsinstitutionen zurückgebracht und analysiert” (ALTRICHTER; FEINDT, 2004, p. 84 – 85). Tradução N.G.

unidos na mesma pessoa. Esta unificação de prática e pesquisa é uma particularidade da pesquisa de ação, que em inglês é chamada *action research* (pesquisa de ação) ou *participatory research* (pesquisa participativa), em alemão *Handlungsforschung* (pesquisa de agir), *Lehrerforschung* (pesquisa de professores), *Praxisforschung* (pesquisa de praxe) ou *Aktionsforschung* (pesquisa de ação). Apesar dos variados nomes em alemão e de haver diversas variações desta forma de pesquisa, a investigação neste trabalho caracteriza-se simplesmente como pesquisa de ação, em contraposição à pesquisa clássica, por adotar o procedimento de “[...] planejar, atuar, observar e refletir.”⁷⁶ (KEMMIS, 2007, p. 169; referência a Lewin, 1952). Isto também é congruente com Boeckmann (2010, p. 112), que caracteriza pesquisa de ação como pesquisa feita pelos próprios atores na área de ensino para melhorar o seu ensino ou por ter objetivos de desenvolvimento pessoal ou profissional.

Devido ao fato de a professora-pesquisadora já haver aplicado outros cursos similares no contexto universitário alemão e o curso em que se baseia a dissertação ser o segundo curso no contexto universitário brasileiro, pode afirmar-se que o desejo de investigação surgiu junto ao trabalho prático de ensinar. Os passos de planejar, atuar, observar e refletir foram executados pela professora-pesquisadora, desta forma caracterizando a pesquisa como pesquisa de ação. Ainda não estão previstos outros cursos para aplicação de conclusões tiradas da primeira investigação, o que normalmente seria parte da natureza cíclica da pesquisa de ação (KEMMIS, 2007, p. 175). Mesmo assim, o trabalho é tido como uma pesquisa de ação pelo fato de poder haver futuros cursos e aplicações.

Uma vez estabelecido a natureza do trabalho como uma forma de pesquisa de ação, é preciso detalhar as particularidades que este traz para a relação entre professora-pesquisadora e participantes, e isto em dois níveis interligados. Por um lado, há a relação como professora e aluno no quadro de aprender alemão, no qual a professora dispõe de uma vantagem de conhecimento e nisso tem uma forma de poder, no sentido de:

O entendimento geral que derivamos de teoria social é que a legitimidade de professores como figuras de autoridade não é algo que pode ser pressuposto, mas antes é concedido durante o percorrer das interações com estudantes. Autoridade em sala de aula é, acima de todas as outras coisas, uma construção social que é construída, desconstruída e reconstruída em prol de ordem moral, a qual pode ser composta de normas em comum, valores e propósitos, mas muitas vezes é complicado por valores contraditórios em competição⁷⁷ (PACE; HEMMINGS, 2007, p. 21)

⁷⁶ Original: “[...] planning, acting, observing, and reflecting.” (KEMMIS, 2007, p. 169; referência a Lewin, 1952). Tradução N.G.

⁷⁷ Original: “The general understanding we have derived from social theory is that the legitimacy of teachers as authority figures is not something that can be assumed but rather is granted during the course of ongoing interactions with students. Classroom authority is, above all else, a social construction that is built, taken apart, and rebuilt by teachers and students. These relations function in a variety of ways and to varying degrees in the ser-

Por outro lado, há uma relação de pesquisadora e participantes da pesquisa, sendo que neste caso há uma relação mais igualitária de saber, porque “[...] pesquisa de ação é sobre desistir do poder de saber de antemão, [...] e, em vez disso, estar preparado para se deparar com o que é inesperado. [...]”⁷⁸ (KRISTIANSEN, 2007, p. 26).

Na relação de pesquisa os participantes estão neste caso apenas parcialmente envolvidos no sentido democrático e não em todas as etapas, como exige Thiollent (2011, p. 160 – 174). Isto acontece por não se tratar de um objetivo de emancipar um grupo social existente, mas de investigar certos aspectos em um grupo temporário. O grau de participação dos participantes na pesquisa, não nas aulas de alemão aplicadas neste contexto, pode ser caracterizado em vários níveis, sendo que:

De uma forma simplificada, podemos considerar graus de participação apenas no sentido quantitativo. O primeiro grau seria a não-participação, exigida em procedimentos de investigação unilaterais ou manifestas pelo desinteresse dos investigados diante a pesquisa proposta. O segundo seria uma simples enquete dos envolvidos sem algum compromisso efetivo. O terceiro seria uma participação limitada, proposta pelo pesquisador e aceita pelos pesquisados. O quarto seria uma participação ativa, para além do nível sugerido pelo pesquisador e com uma performance criativa dos pesquisados que também estão interessados em conduzir e desenvolver a pesquisa. Neste caso, há um interesse social ou político e envolvimento emocional⁷⁹ (THIOLLENT, 2011, p. 168 – 169)

Neste sentido, no presente trabalho os participantes não foram envolvidos para alcançar mudanças sociais ou para emancipação; o nível de ação dos participantes pode ser alocado entre os estágios dois ou três descritos acima. Fricke (2006, p. 270 – 272) aponta como características e problemáticas em pesquisa de ação entre outros a percepção das pessoas que participam como sujeitos e não objetos, o diálogo democrático sobre e para todo(s), a motivação da pesquisa por trabalho prático, a igualdade de conhecimento prático e científico, a não-universalidade dos resultados, a avaliação dos resultados em termos de capacidade de resolver problemas e e a interligação entre teoria e práxis.

Considerando os aspectos acima mencionados de pesquisa de ação para o presente trabalho, impõem-se algumas consequências que são: tanto participantes quanto a professora-pesquisadora são sujeitos com valores, conhecimentos, interesses, experiências, que devem

vice of a moral order that may be composed of shared norms, values, and purposes but more often than not is complicated by competing and contradictory values” (PACE; HEMMINGS, 2007, p. 21). Tradução N.G.

⁷⁸ Original: “[...] action research is about giving up the power of knowing in advance, [...], and instead being prepared to meet what is unexpected. [...]” (KRISTIANSEN, 2007, p. 26). Tradução N.G.

⁷⁹ Original: “In a simplified way, we might consider certain degrees of participation only in a qualitative manner. The first would be non-participation, required by unilateral research procedures, or manifested by the disinterest of the observed towards the proposed research. The second would be a simple inquiry of those concerned, without any effective commitment. The third would be a limited participation, suggested by the researcher and accepted by those researched. The fourth would be active participation, beyond the level suggested by the researcher, and with a creative performance of those researched, who are also interested in conducting and developing the research itself. In this case, there is a social or political interest and an emotional involvement” (THIOLLENT, 2011, p. 168 – 169). Tradução N.G.

ser levados em conta na pesquisa. Todo conhecimento gerado é subjetivo, não se pode trabalhar com a hipótese de um conhecimento objetivo e inquestionável. Todos os participantes puderam participar igualmente da pesquisa mediante sua opinião por via dos questionários, entrevistas, etc.. Tanto os professores quanto as aulas eram sujeitos à discussão nos questionários, nisso incluindo todos os aspectos e atores das aulas para fazer da discussão uma discussão democrática. Ao escrever o trabalho não foram consideradas opiniões da professora - pesquisadora explicitamente, mas apesar da professora - pesquisadora manter uma distância e adotar uma perspectiva refletiva apoiada pelo quadro teórico, continua sendo um sujeito e por tanto trazendo a sua perspectiva ao trabalho, o que deve ser levado em conta. O resultado do trabalho não poderá ser tratado como uma verdade absoluta, mas como um resultado específico do seu contexto. Conhecimento científico e prático são igualmente necessários para entender o curso e a sua dinâmica. Portanto é necessário ter a reflexão teórica sobre os aspectos investigados do curso e a fundamentação teórica do mesmo, bem como a reflexão das práticas em sala de aula e das atividades. A relevância do trabalho é especialmente do contexto prático de trabalhar as crenças de participantes em salas de aula e não pode ser julgado mediante os critérios de ciência clássica como validade ou confiabilidade, mas apenas dentro do seu contexto específico.

A conclusão do acima dito é que os resultados da dissertação são específicos de seu contexto e para uso em seu contexto. Apesar de reflexão de suas ações pela professora – pesquisadora, de se referir a um quadro teórico e levar em conta a subjetividade, não é possível obter uma verdade objetiva, neutra e universal no sentido da pesquisa clássica, mas apenas uma faceta de muitas no sentido da teoria da complexidade. Tanto a pesquisadora quanto os participantes são sujeitos que trazem as suas próprias perspectivas ao trabalho e por tanto não são ‘objetiváveis’ no sentido de:

Pesquisa de ação [...] é particular entre outros porque, seguindo argumentos anti-positivistas, reconhece a *subjetividade* do pesquisador e o fato que o pesquisador mediante sua pesquisa *influencia* o campo. [...] É um dilema estar envolvido e participando por um lado, e por outro lado observar (Searle 1995). É uma coisa estar *dentro* uma situação, ser um participante, é outra coisa estar *fora*, ser um observador. (JOHNSEN, 2010, p. 45 – 47; itálicos no original)⁸⁰

Envolvimento ao mesmo tempo é uma questão de quanto revelar de si mesmo, tanto para pesquisadores quanto para participantes (Johnsen, 2010, p. 55). Em expor mais, aumenta-

⁸⁰ Original: “Action Research [...] is particular among others, because it, in line with anti-positivistic arguments, acknowledges the *subjectivity* of the researcher, and the fact that the researcher through her research *influences* the field. [...] It is a dilemma to be involved and participating on the one hand, and on the other hand to observe (Searle 1995). The one is to be *in* a situation, to be a participant, the other to be *outside*, to be an observer“ (JOHNSEN, 2010, p. 45 – 47; itálicos no original). Tradução N.G.

se a vulnerabilidade, no caso do outro não cuidar suficientemente das informações obtidas. Este risco de se expor mais por se envolver mais pode ser uma possível fonte de ameaça para a autoconfiança e o *eu* do aprendiz, nos termos explicados acima. A questão de haver uma professora-pesquisadora com um interesse duplo, o de pesquisar e o de ensinar, portanto, também é uma questão de poder e ao mesmo tempo de dever. Resulta o dever para a professora, além de uma simples questão ética, de tratar os dados obtidos, as informações sobre os participantes com cuidado.

Se envolver com um sistema ou uma pessoa apresenta um investimento e um risco, e, portanto a possibilidade de ser decepcionado. O risco é tanto relacionado à sua própria ignorância de como o envolvimento nos afetará, e também relacionado ao desenvolvimento indeterminado da relação com o outro.

Consequentemente é tão importante e ao mesmo tempo difícil, saber quando estar envolvido e quando estar alerta com o outro⁸¹ (JOHNSEN, 2010, p. 56)

De fato, é provável que durante as aulas nem a professora - pesquisadora nem participantes tenham um conhecimento ou uma opinião consciente sobre o seu envolvimento em aula. Se envolver é, em primeiro plano, uma decisão conduzida pelo emocional, pelo inconsciente. Isso, do ponto de vista da professora – pesquisadora significa:

O que é importante aqui em relação à pesquisa envolvida é que a situação de pesquisa é uma situação formal, uma situação formal e limitada. Eu não acho que haja verdades absolutas sobre como estas relações deveriam ser, mas é diferente de amizade. Você talvez esteja emocionalmente e pessoalmente envolvido como pesquisador, mas você continua sendo um pesquisador [...] ⁸² (JOHNSEN, 2010, p. 65 - 66)

De fato, um professor – pesquisador deve possuir “[...] conhecimento sobre *si mesmo*, conhecimento sobre *o outro*, conhecimento sobre a *relação* e conhecimento sobre a *situação*”⁸³ (JOHNSEN, 2010, p. 43) e explicitar isto no seu trabalho sempre que for necessário. Deve estar consciente das configurações específicas que constitui uma pesquisa de ação conforme descrita.

⁸¹ Original: “To get involved in a system or a person represents an investment and a risk, and therefore the possibility to be let down. The risk is both related to our own ignorance on how involvement will affect us, and also related to the undetermined development of the relation to the other.

Subsequently it is so important, and at the same time difficult, to know when to be involved and when to be alert to the other; [...]” (JOHNSEN, 2010, p. 56). Tradução N.G.

⁸² Original: “What is important here seen in relation to involved research is that the research situation is a formal situation, a formal and limited relationship. I do not think there are absolute truths about how this relationship should be, but it is different from friendship. You might be emotionally and personally involved as researcher, but you are still a researcher [...]” (JOHNSEN, 2010, p. 65 - 66). Tradução N.G.

⁸³ Original: “knowledge about *oneself*, knowledge about *the other*, knowledge about the *relation* and knowledge about *the situation*” (JOHNSEN, 2010, p. 43). Tradução N.G.

2.4 Propostas de atividades específicas para um curso interativo de alemão

Para melhor compreensão dos acontecimentos em sala de aula segue uma descrição das atividades e da aplicação dos cursos em geral. Serão descritas mais detalhadamente algumas atividades exemplares que se baseiam nos pressupostos teóricos estabelecidos para o curso. Uma descrição de cada uma das atividades encontra-se no *Apêndice H* desta dissertação. A descrição das atividades deve contribuir para o esclarecimento de como os pressupostos teóricos foram levados a cabo dentro do curso e como os cursos foram gerenciados. Isto é importante para compreender o âmbito no qual se investigaram as mudanças nas crenças dos participantes e poder tirar conclusões como e porque houve ou não mudanças nas crenças.

2.4.1 Atividade Claquete

A atividade Claquete é geralmente a primeira atividade do primeiro dia. Pode ser caracterizada mais como uma apresentação do(s) ministrantes do curso. Os participantes do curso, sentados em semicírculo, olhando para os professores assistem a uma pequena apresentação, iniciada por uma claquete de filme, de um dos professores. Após o primeiro professor bater a claquete, o outro professor inicia uma apresentação oral em velocidade bastante rápida e sem gestos. Esta apresentação é interrompida pelo outro professor que têm batido a claquete, exercendo o papel de um diretor de um filme, alegando com muitos gestos, falando ainda exclusivamente em alemão, que a velocidade é rápida demais e que os participantes não tem entendido nada. Busca-se então, mediante gestos, o consentimento dos participantes. Um polegar apontando para cima ou o gesto de sim com a cabeça como sim, o polegar apontando para baixo ou o gesto de negação com a cabeça como não, inclinando a mão alternadamente para a esquerda e a direita como mais ou menos. Solicita-se então, mediante fala e gestos, que o outro professor, o 'apresentador', repete a apresentação mais devagar e com gestos. O professor 'apresentador' repete a apresentação, além de mais devagar, com bastantes gestos. Ao terminar ele repete a pergunta do professor-diretor se os participantes entenderam, solicitando novamente uma opinião por gestos.

A proposta desta atividade é conscientizar os participantes de que há muitas formas de entender e de pegar dicas sobre o significado do que foi falado, mesmo sem entender a língua. Ao mesmo tempo a atividade introduz uma forma de resposta que pode ser utilizada sem saber falar. Desta forma deve estabelecer-se primeiramente um primeiro meio de troca de informação e opinião como gostei, entendi ou não entendi, entre ministrantes e participantes do curso, apesar dos últimos ainda não dominarem a língua.

2.4.2 Atividade Laurentia

Laurentia é o nome de uma canção em alemão, cantada muitas vezes na escola primária ou no pré-primário na Alemanha. Ela é cantada pela voz de um menino que sente saudades da amada Laurentia e pergunta quando estarão juntos novamente. Segue a resposta dela, sempre no mesmo esquema, mencionando um dia da semana, por exemplo, quinta-feira. A resposta dele então é: “ai, que fosse já segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e eu estivesse com a minha Laurentia”. Desta forma se repetem os dias da semana de segunda-feira a domingo sempre da mesma forma. A trama da música é apresentada mediante desenhos superficialmente aos alunos, em conjunto com o texto. A letra da música primeiramente é falada pelos professores, depois entonada conforme a melodia. Com todos os alunos em pé em um círculo, tenta-se algumas vezes cantar a música. Além da dificuldade de cantar há o desafio de se flexionar os joelhos cada vez que for mencionado o nome Laurentia ou um dia de semana, conjugando a letra da música com uma coreografia simplificada. Depois de algumas tentativas de cantar em conjunto é distribuída a letra da música e retomada a mesma. A intenção é de repetir e melhor fixar os dias da semana, já introduzidos em uma atividade anterior.

2.4.3 Atividade Mata-Moscas com Verbos

Esta atividade segue o esquema de apresentação de um assunto pelos professores e repetição pelos alunos. Ao mesmo tempo, a atividade retoma assuntos de atividades anteriores. Ela remete ao *pattern drill* praticado principalmente nos anos setenta e oitenta, porém, valia-se da componente de atividade física e competição para despertar o interesse dos participantes.

São apresentados aos participantes várias cartolinas com desenhos de figuras de palito, cada um representando um verbo, por exemplo, comer, beber, dormir, sonhar. Junto com os verbos são apresentadas cartolinas coloridas com cores. Todos os cartazes são afixados na parede. O professor repete todos os verbos e as cores em voz alta, apontando para a cartolina correspondente para os participantes poderem memorizar. Os participantes repetem a palavra em voz alta se assim querem.

Na sequência, ao ter apresentado todas as palavras, o grupo é dividido em dois. Cada um dos grupos recebe um mata-moscas e tem que formar uma fila diante à parede com os desenhos. No chão é marcada uma linha que não pode ser ultrapassada antes do comando do professor. Sempre os dois primeiros alunos da fila seguram o mata-moscas e entram em concorrência direta. Quando o professor fala em voz alta um dos verbos ou uma das cores

representadas pelos cartazes, os dois alunos têm que acertar a cartolina correta com o mata-moscas sem a ajuda do grupo. O aluno que acerta primeiro ganha um ponto para o grupo. Em seguida ambos os alunos passam seus mata-moscas para o próximo aluno e voltam para o final da fila. O grupo que no final tem o maior número de pontos ganha. O jogo, tirando o tempo para apresentação e explicações iniciais, leva aproximadamente quinze a vinte minutos.

2.4.4 Atividade atividades da Semana

É trazida à aula uma planilha ampliada com horários do dia a dia do professor. A planilha contém atividades como ir à igreja, assistir a um filme, encontrar amigos, correr, nadar, assistir a aulas, enfim, atividades do cotidiano. A planilha é dividida em colunas com os dias da semana de segunda-feira a domingo e em linhas por horários. O professor começa a explicar mediante fala e gestos as atividades indicadas no horário pendurado na parede. Os participantes assistem à apresentação. Ao concluir a apresentação de todas as atividades, as atividades são repetidas mais uma vez e são acrescentadas em conjunto com os participantes outras atividades que ainda não foram mencionadas, por exemplo, voleibol, futebol ou ouvir música. O grupo é dividido em dois grupos menores, cada um com um professor, e em seguida há tempo para os participantes construírem os seus próprios horários com as atividades do seu dia a dia. Para tanto podem solicitar a ajuda dos professores, podem desenhar as atividades parecidas com o horário modelo ou podem perguntar como se escreve algo. Depois de um tempo determinado os participantes, voluntários primeiro, começam a apresentar o dia a dia deles até que todos têm apresentado. O objetivo da atividade é capacitar os participantes a comunicarem alguns itens simples do seu dia a dia. Um ponto crítico na atividade é como reagem os participantes diante da obrigação de pelo menos falar uma frase ou outra, já que não necessariamente têm chegado a um ponto onde se sentem confortáveis ao falar na língua estrangeira.

2.4.5 Atividade Mercado

Esta atividade consiste de uma apresentação de uma pequena peça dos dois professores para que os participantes depois podem ir fazer compras eles mesmos. A apresentação é o diálogo entre mãe e filho sobre o que comer na janta, cogitando várias possibilidades. Em seguida o filho vai ao mercado para comprar os itens necessários. A última cena é o filho chegando em casa e apresentando para a mãe o que tem comprado, e a mãe reclamando do que não se tinha comprado. Na sequência, os participantes são divididos em quatro grupos. Cada um deve pensar em cozinhar alguma coisa, fazer uma lista de

ingredientes e ir ao mercado para comprar. Para esta finalidade, cada um dos grupos recebe uma quantia certa de moedas e notas de euros que podem gastar no mercado. Com um pouco de ajuda dos professores os participantes montam as listas de compra e vão ao supermercado para negociar. Depois de todos os grupos terem feitos as compras, cada grupo tem de apresentar para os outros o que vão cozinhar e o que tem comprado. A intenção desta atividade é de introduzir os nomes de alguns alimentos, embora que é improvável que os participantes retenham neste primeiro contato todos os nomes da grande quantidade de vocabulário apresentado a eles, e tenham uma interação utilizando pelo menos um pouco do vocabulário novo junto com o vocabulário conhecido de números na hora de efetuar o pagamento.

2.4.6 Atividade Aeróbica

A distribuição dos participantes na sala de aula é em pé, atrás do professor, como se fosse realmente uma aula de aeróbica. O professor explica primeiro as palavras: *Schritt* (passo), *links* (esquerda), *rechts* (direita), *drehen* (virar), *vor* (em frente), e *zurück* (para trás). Depois começa a dar comandos como *ein Schritt vor* (um passo para frente) e fazer o movimento correspondente para o grupo imitá-lo. Este tipo de ginástica é repetido por um tempo, depois são introduzidas as palavras *hoch* (para cima) e *runter* (para baixo), as mesmas são incorporadas no repertório de movimentos. Havendo praticado bastante, é solicitado um voluntário a liderar o grupo por um tempo. Quando acaba o número de voluntários, são apontados os alunos a liderar o grupo por um tempo até que todos tenham dados os comandos uma vez. Desta forma são introduzidas as direções básicas, a atividade é repetida de forma mais breve ainda vez ou outra no próximo dia.

2.4.7 Atividade Rodinha

A intenção desta atividade é uma revisão interativa. Sentados em círculo, um dos participantes do curso fica sem cadeira e em pé no meio da rodinha. Este participante têm que articular alguma coisa que gosta ou não gosta, como *Ich mag...* (eu gosto de...), *Ich liebe...* (eu amo...), *Ich hasse...* (eu odeio...), *Ich mach nicht/kein...* (eu não gosto de...) . Tem que se levantar e ficar em pé os outros participantes que compartilham este gosto ou esta opinião. Quando o participante no meio dá o comando *Los!*, todos que se encontram em pé tem que mudar de lugar, ou seja, tinham que procurar outra cadeira livre para sentar. O participante no meio têm a oportunidade de sentar se é rápido o suficiente. Quem fica em pé tem que se

articular próximo. Desta forma são retomados verbos e cores, alimentos e atividades cotidianas tematizadas anteriormente.

2.4.8 Atividade Direções

Esta atividade é, de certa forma, uma extensão da atividade aeróbica dos dias anteriores. É pedido aos participantes formarem pares por afinidade. Um professor já se encontra fora da sala de aula, colando papéis com símbolos no chão do corredor. Um participante de cada par têm que vendar os olhos com um lenço ou cachecol, o outro recebe um papel com um símbolo. A tarefa é agora de levar o parceiro, que não pode ver, por meio de comandos verbais até o símbolo correspondente no corredor. Ao chegar ao símbolo, os parceiros trocam os papéis, o professor cola o símbolo em outro lugar e eles tem que alcançar o símbolo novamente. Esta atividade tem como objetivo aplicar as direções aprendidas não só em uma situação de brincadeira, mas sim de uma forma mais séria, já que não pode deixar o parceiro bater em móveis, em outros participantes ou nas paredes.

Como pode ser visto, as atividades descritas se baseiam nos pressupostos teóricos descritos anteriormente. Elas enfatizam a aquisição, baseiam-se em conhecimentos que os participantes já trazem às aulas e exigem participação ativa dos participantes. Por motivos de espaço, não são descritas todas as atividades. As atividades descritas são exemplares e é óbvio que na aplicação pode haver desvios da programação ou imprevistos aos quais o ou os professores precisam reagir. A organização das atividades era de atividades mais simples para as atividades mais difíceis, observando a ordem didática do simples ao complexo, do fácil ao difícil, etc. (ISSING, 2002, p. 163).Adicionalmente às atividades, os cursos aplicados eram efetuados na mesma sala a semana toda, dentro da sala se utilizavam chinelos e havia uma ‘cafeteria’, uma chaleira elétrica com chá e café para tornar o ambiente mais agradável e contribuir para que os participantes não fiquem tensos.

2.5 Revisão da proposta de investigação a partir da coleta de dados com informantes do primeiro curso aplicado

Um primeiro curso interativo de alemão para iniciantes, baseado na *Fundamentação Teórica* e lançando mão, entre outros, das atividades acima descritos, foi oferecido em julho de 2010. Nele participaram doze pessoas, majoritariamente estudantes universitários da USP, alguns de outras universidades. O curso teve a duração de uma semana, de segunda a sexta-feira, no período da manhã das 9h00 às 13h00 nas férias universitárias. O curso foi anunciado através do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Letras da USP e ministrado dentro da própria Faculdade de Letras por apenas uma professora. A língua utilizada em sala de aula era exclusivamente o alemão. A intenção era de efetuar a coleta de dados para o trabalho de mestrado neste curso e escrever o trabalho na sequência. Porém, já durante o curso e mais ainda depois da análise dos dados coletados ao longo do curso, ficou perceptível que os dados gerados não eram amplos o suficiente para fundamentar uma dissertação de mestrado.

Pelo que pode ser visto a partir dos dados coletados foi que uma maioria dos participantes gostou do curso. Por tanto, é válido ressaltar que no curso não houve uma deficiência no curso em si, que seguiu os pressupostos teóricos estabelecidos.

Porém, os cursos oferecidos são o local específico de pesquisa, fato pelo que não só a aplicação do curso em si é importante, mas também a coleta de dados de forma adequada. As formas de coleta de dados são explicadas mais adiante. Neste primeiro curso aplicado, porém, as normas descritas abaixo não foram observadas de forma adequada. Houve uma série de fatores problemáticos na coleta de dados, dos quais são os mais importantes:

- desconhecimento e despreparo com respeito à metodologia de investigação que será descrita a seguir ao discutir a coleta de dados efetuada no segundo curso;
- falta de clareza ao se determinar os objetivos da investigação conforme delineado nos objetivos;
- devido a falta de objetivos claros, resultou-se um questionário inadequado para a investigação proposta;
- dificuldades na coleta de dados, especialmente em fazer entrevistas com os participantes do curso seis semanas depois do curso presencial;
- problemas com as gravações de áudio;
- falta de um planejamento prévio para documentação do curso como local de pesquisa;
- a sequência do curso ficou desacompanhada o que dificultou a organização do material coletado e inibiu a reconstrução completa das aulas.

Na organização de conteúdos, questionários e outros materiais do curso ficou evidente que os dados gerados não eram suficientes para fundamentar uma boa dissertação. Surgiu disso o entendimento que é distinto ministrar um curso ‘apenas’ para que haja aprendizado e apreciação de ministrar um curso que deve gerar bons dados para fomentar uma dissertação de mestrado.

Dado o fato que o primeiro curso ministrado não gerou dados adequados para análise e investigação dos objetivos propostos, foram revisados a metodologia de pesquisa e em particular os meios de coleta de dados. No ano seguinte foi aplicado outro curso para coleta de dados. A proposta do curso em si foi minimamente alterada em haver dois professores em vez de um. O que distingue o segundo curso aplicado do primeiro curso foi a coleta de dados. Poder-se-ia dizer que o primeiro curso foi uma pilotagem da coleta de dados e dos meios utilizados para tal (PORST, 2008, p. 185 – 186). Os dados coletados no primeiro curso não foram utilizados para investigar os objetivos, mas partir dos dados coletados no primeiro curso foi melhorado a metodologia de pesquisa. A coleta de dados utilizados para responder às questões deste trabalho se deu em um segundo curso em julho de 2011 da forma descrita detalhadamente abaixo depois de uma descrição do segundo curso aplicado.

Em janeiro de 2011 foi concluída, com alguns intervalos maiores, a revisão dos dados gerados mediante um primeiro curso. Em abril ficou claro que seria recomendável oferecer outro curso para nele efetuar uma coleta de dados mais ampla, abrangente e melhor estruturada. O segundo curso então foi oferecido em julho de 2011 de forma muito semelhante ao primeiro curso. A diferença entre o primeiro curso efetuado e o segundo não é o conteúdo, é o acompanhamento de documentação. É no segundo curso e na documentação gerada nele que se baseia a dissertação. O curso contou com a participação de 14 alunos, todos estudantes ou funcionários da USP, que propôs que o grupo fosse bastante homogêneo. O segundo curso também foi divulgado pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Letras da USP e teve lugar no mesmo local que o anterior, a sala 263 da Faculdade de Letras. Foi utilizado a mesma sala durante a semana toda para criar uma familiaridade com o ambiente e contribuir para uma redução de eventuais tensões dos participantes. Os questionários e outros meios de coleta de dados foram planejados com mais antecedência para evitar de repetir os erros do curso anterior. Desta vez o curso contou com a presença de dois professores em sala de aula. O curso durou uma semana, sempre no período da tarde das 15h00 às 19h00, não levando em consideração alguns atrasos ao começar as aulas e intervalos de entre vinte e 40 minutos ao longo das aulas. Um mês após a conclusão do curso houve um encontro no qual infelizmente só participaram cinco pessoas, a coleta de dados com as outras pessoas aconteceu ao longo da semana seguinte a este encontro posterior de forma que todos os participantes deram um retorno após o curso.

A faixa etária era de menos de vinte anos (cinco participantes) até acima de 36 anos (dois participantes), concentrando a maioria dos participantes entre 18 e 30 anos (doze de quatorze participantes). Apenas um participante indicou como formação mais avançada o

colegial completo, oito indicaram que estavam cursando a graduação, dois já tinham completado a graduação, outros dois estavam cursando a pós-graduação e um já era pós-graduado. Não foi investigado em que áreas de conhecimento os participantes estavam formados ou se formando, uma vez que a partir disso o anonimato nos questionários poderia estar em risco. Dentre os participantes seis eram do sexo masculino, oito do sexo feminino. Dois participantes falavam três línguas estrangeiras, os outros falavam entre uma e duas. Todos tinham algum conhecimento de inglês, quatro indicavam saber francês, cinco espanhol, um indicava ter conhecimentos do japonês e um de grego antigo. Cinco participantes indicaram trabalhar de zero a dez horas por semana, dois deles entre dez e 20 e outros dois entre 20 e 30 horas por semana, cinco indicaram trabalhar até 40 horas por semana, ou seja, período integral.

O curso foi aplicado, como mencionado acima, na sala 263 do prédio de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), localizado na assim chamada Cidade Universitária em São Paulo. O horário das aulas foi das 15h00 às 19h00. Devido a intervalos, tempo concedido ao preenchimento de questionários e atrasos com o início das aulas, o tempo efetivo de aula foi reduzido a aproximadamente 3h30min ou 2h45min, dependendo do dia. Durante todo o tempo do curso utilizou-se sempre a mesma sala de aula, esta foi decorada com algumas fotos de paisagens da Alemanha e mapas para criar uma atmosfera mais familiar e baixar o *filto afetivo* dos participantes. Ao longo do curso foram acrescentados imagens, cartazes e outros materiais informativos, utilizados ou produzidos nas aulas para tornar a sala ainda mais familiar e criar um ambiente que lembrasse as aulas dos dias anteriores e criasse um vínculo ao menos visual com a Alemanha. As cadeiras e mesas foram agrupadas nas laterais da sala para abrir um espaço aberto para atividades físicas em conjunto no meio da sala. Dependendo da necessidade, as cadeiras foram utilizadas para formar uma grande roda, filas diante de um palco imaginário e dois grupos em torno de duas mesas. Uma das mesas foi transformada em depósito de material dos professores com o pedido que os participantes não interagissem com isso. Outra mesa tornou-se a ‘biblioteca’ do curso, com alguns livros didáticos, dicionários e outras obras em alemão à disposição para consulta. Uma terceira mesa foi transformada em uma simples cafeteria com uma chaleira elétrica, café solúvel, leite, açúcar e chás à disposição. Havia sido pedido de antemão aos participantes que trouxessem xícaras ou canecas para poderem tomar alguma coisa no intervalo e pantufas ou chinelos para trocarem os sapatos de rua na entrada da sala pelos mesmos para manter a sala de aula mais limpa ao longo da semana. Todas estas medidas foram adotadas para fazer com que os participantes se sentissem mais a vontade nas aulas no

sentido de um *filto afetivo* baixo e que adotassem as aulas como uma localidade da qual faziam parte. Sobre esse objetivo houve o efeito de se sentirem mais ‘em casa’ como constatou um participante na entrevista posterior.

Na página seguinte encontra-se o *Quadro 1*, indicando os horários estimados de execução de cada uma das atividades. A planilha indica apenas os horários de início de cada uma das atividades não constando os intervalos que houve ao longo da semana. Desta forma não se pode tirar do *Quadro 1* conclusões a respeito da duração de cada uma das atividades. O intervalo principal de cada dia de curso tinha geralmente uma duração de no mínimo quinze minutos, no máximo trinta. Além desse intervalo houve às vezes intervalos curtos de cinco a dez minutos ou pequenos intervalos com apresentações de particularidades, curiosidades e fatos históricos sobre Alemanha que mais tarde passarão a ser discutidas na análise dos dados gerados. Em que hora havia um intervalo era decidido democraticamente em conjunto com os participantes.

As atividades durante o curso seguiram, *grosso modo*, o esquema de apresentar um assunto ou uma área temática mediante gestos, quadros, teatrinhos, desenhos ou imagens para em seguida exigir dos participantes alguma forma de atividade ativa relacionada de algum modo ao conteúdo apresentado. Nisto, seguiam o esquema adotado como do simples ao complexo, do fácil ao difícil, etc. Enquanto no início a participação era na maioria das vezes alguma demonstração de compreensão ou incompreensão, ao longo do curso foi exigido maior verbalização dos participantes, desta forma não esperando a fase em que os participantes fossem falar por vontade própria, mas sim forçando eles a falar. Conforme já foi anunciado, isto viola o princípio de que absorção antecede produção de Krashen, porém, foi considerado necessário dada a duração relativamente curta do curso para que os participantes não ficassem exclusivamente absorvendo língua falada.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
15h00	Chegada dos participantes, explicações gerais sobre o curso, dissertação de mestrado e questionários	Atividade Cabeça, Ombro, Joelho, Pé	Repetição Atividade Cabeça, Ombro, Joelho, Pé		Atividade Direções
15h15		Atividade Atividades da Semana	Atividade Jogo da Memória Casa		
15h30	Preenchimento dos Questionários Iniciais e das declarações			Atividade Árvore Genealógica	
15h45					
16h00			Atividade Quadrados		
16h15			Atividade Claquete		Atividade Trocar Adjetivos
16h30	Atividade Apresentar-se	Atividade Laurentia			
16h45	Atividade Frases Úteis		Atividade Construir uma Casa		
17h00	Atividade Uno e Jogo da Memória	Atividade Mercado			
17h15					
17h30		Repetição Atividade Cabeça, Ombro, Joelho, Pé	Atividade Mímica		
17h45					
18h00		Atividade Mata-moscas com Verbos	Atividade Rodinha	Atividade Aeróbica	Atividade Leilão de Roupas
18h15					
18h30					
18h45					
19h00	Preenchimento de Questionários	Preenchimento de Questionários	Preenchimento de Questionários	Preenchimento de Questionários	

Quadro 1: Sequências didáticas no curso de julho 2011

2.6 Proposta de análise de crenças a partir de questionários escritos: levantamento de crenças no eixo temporal

Nesta seção serão discutidos os questionários aplicados aos participantes do curso interativo de alemão. Antes de discutir os questionários aplicados, seguem considerações gerais sobre a construção de questionários e porque estes constituem o elo central da análise desta dissertação.

Um questionário é “uma seleção de perguntas, fundamentada teoricamente e apresentada sistematicamente com a qual procuramos [...] testar empiricamente o interesse de conhecimento que está por trás da pesquisa e definido por teoria”⁸⁴ (PORST, 2008, p. 14). Por tanto, “[...] um questionário constitui o elo central entre teoria e análise”⁸⁵ (PORST, 1996, p. 738).

Tendo isso posto, pode-se verificar a importância de um questionário bem planejado e fundamentado. Deve ser considerado quem, ou que grupo, deverá preencher o questionário, qual o grau de instrução, se a participação é voluntária ou obrigatória. Conforme discutido acima, o grau de instrução do grupo investigado através do curso era alto e a participação no curso era voluntária, o que faz com que se possa supor que a motivação de participação seja boa, porém, o preenchimento dos questionários não era voluntário, mas sim, fazia parte do curso, o que pode ter reduzido a motivação. A princípio os informantes devem ser aptos a responder as perguntas de um questionário:

[...] deve levar em consideração ao fazer perguntas que visam ao conhecimento, até que ponto o grupo alvo de investigação dispõe supostamente de informações que são necessárias para responder as perguntas. Quando há dúvida a respeito, é melhor desistir de tais perguntas, a não ser que o objetivo da pergunta seja realmente em constatar conhecimento ou não-conhecimento”⁸⁶ (PORST, 2008, p. 105)

As perguntas de um questionário precisam ser compreensíveis para os entrevistados em nível semântico e pragmático (PORST, 2008, p. 19). Uma pergunta ambígua em nível semântico será “Você gosta de estudar muito?”, porque o termo não é claramente definido e pode significar para um participante 1 hora, para outro 5 horas. Já uma pergunta sobre “gostar muito” se distingue um pouco, por gostar não ser uma categoria mensurável em termos

⁸⁴ Original: “eine theoretisch begründete und systematisch präsentierte Auswahl von Fragen, mit denen wir das zugrundeliegende theoretisch definierte Erkenntnisinteresse [...] empirisch zu prüfen versuchen.” (PORST, 2008, p. 14). Tradução N.G.

⁸⁵ Original: “[...] Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar.” (PORST 1996, p. 738). Tradução N.G.

⁸⁶ Original: “[...] man muss sich bei Fragen, die auf Wissen abzielen, immer vor Augen halten, inwiefern die konkret zu befragende Zielgruppe mutmaßlich über Informationen verfügt, die zur Beantwortung der Fragen erforderlich sind. Bestehen hier Bedenken, ist auf entsprechende Fragen besser zu verzichten, es sei denn, der eigentliche Sinn der Frage besteht wirklich darin, Wissen oder Nicht-Wissen festzustellen” (PORST, 2008, p. 105). Tradução N.G.

absolutos como estudar, mas uma percepção subjetiva. Neste caso, a ambiguidade semântica não pode ser evitada e é aceitável. Clareza em nível pragmático significa, que é preciso que esteja claro para o entrevistado o que o pesquisador quer saber com uma determinada pergunta. Isto é importante porque pessoas procuram, até subliminarmente, pistas para adequar a resposta ao que acham que é o objetivo intencionado da pergunta e nisso podem, sem má vontade, omitir informações importantes (PORST, 2008, p. 27 — 29). O modo de perguntar determina em boa parte a resposta que se obterá (PORST, 2008, p. 11), portanto um questionário precisa ter uma ordem clara e um bom fio condutor. Ao mesmo tempo as perguntas não podem ser apresentadas em uma ordem que induza certas respostas.

Uma recomendação para obter respostas honestas é apresentar aos participantes bem claro de antemão:

- sobre o que é a pesquisa e porque ela é importante ou socialmente útil
 - a organização responsável para a implementação da pesquisa
 - enfatizar que não há respostas corretas ou incorretas; solicitando respostas honestas e tentar evocar integridade em geral
 - prometer confidencialidade
 - dizer 'obrigado'⁸⁷
- (DÖRNYEI, 2003, p. 26)

Pode haver tendências de sempre assinalar no mesmo campo de resposta. Para evitar isto, o formato de perguntas deve alternar de vez em quando ou inverter a ordem das respostas, uma vez o positivo deve ser colocado à direita, outra vez à esquerda.

Um bom questionário deve ter uma folha de rosto simples e clara que especifique os motivos da pesquisa, garanta anonimato e agradeça pela participação. Em seguida deve ter uma folha com dicas para preencher o questionário corretamente. Estas dicas devem explicar os tipos de perguntas feitas no questionário e explicar como devem ser preenchidas. As dicas devem conter no mínimo um exemplo prático de como responder corretamente a pergunta, mas não qual é a resposta correta. As dicas devem ser apresentadas de forma clara e concisa (PORST, 2008, p. 34 – 50).

É recomendável que o questionário tenha entre 4 e 6 páginas e não demore mais do que 30 minutos para ser completado, supondo que a demora pode prejudicar a qualidade das respostas (DÖRNYEI, 2003, p. 14 - 18).

Finalmente vale lembrar que: “Questionários [...] são improváveis de gerar o tipo de

⁸⁷ Original:

- What the study is about and why it is important or socially useful.
- The organization responsible for conducting the study.
- Emphasizing that there are no right or wrong answers; requesting honest answers and trying to elicit integrity in general.
- Promising confidentiality.
- Saying 'thank you'.

(DÖRNYEI, 2003, p. 26). Tradução N.G.

descrição rica e sensível dos acontecimentos e da perspectiva dos participantes nas quais interpretações qualitativas estão baseadas”⁸⁸ (DÖRNYEI, 2003, p. 14). Ou seja, não pode ser o objetivo de questionários obter-se longas narrativas, muito ao contrário. Se tentasse obter dados descritivos, o questionário precisaria ter muitas perguntas abertas que levariam muito tempo para serem respondidas, o que por sua vez poderia levar ao abandono do questionário pelos informantes.

Por último, vale lembrar que:

Os itens de um questionário têm o foco em informações que os respondentes sabem melhor, e portanto o pesquisador tem pouca oportunidade de verificar a validade das respostas. [...] os resultados representam o que os participantes *constam* sentir ou acreditar, mais do que eles *de fato* sentem ou acreditam⁸⁹ (DÖRNYEI, 2003, p. 11 — 12)

Um questionário pode conter perguntas abertas, semiabertas ou fechadas. Uma pergunta fechada oferece apenas opções de respostas prontas e não abre espaço para respostas individuais, pode haver a possibilidade de escolher de apenas uma ou múltiplas respostas. Uma pergunta semifechada oferece várias opções de respostas, além de geralmente um campo para uma resposta individual ou personalizada que pode ser dada em escrita corrida. Uma pergunta aberta abre espaço para o respondente responder em texto corrido o que pensa, acha, sabe, etc., sobre um determinado assunto. O problema de perguntas abertas é que o respondente precisa ter uma boa capacidade de verbalização e vontade de escrever um texto.

As perguntas podem ser sobre atitudes, conhecimento, opiniões, comportamentos, crenças, valores e dados pessoais (PORST, 2008, p. 51).

Relembrar as informações solicitadas é mais difícil para os informantes conforme a informação é mais distante e menos significativa ou mais ordinária. Nisso, muitas coisas são modificadas na memória em retrospectiva e quanto mais difícil o acesso, mais provável que tenha sido modificado (PORST, 2008, p. 25 — 26). Deve tomar-se cuidado também com perguntas de frequências, que os dados podem não ser confiáveis por serem modificados na memória.

As escalas de respostas em questionários podem ser nominais, ordinais ou de intervalo. Escalas **nominais** oferecem uma escolha entre vários itens, por exemplo, branco ou preto; sim ou não; azul, verde, vermelho ou amarelo. Os itens em questão não precisam ter uma relação um com o outro. Escalas **ordinais**, como o nome já implica, ordenam coisas, mas

⁸⁸ Original: “Questionnaires[...] are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in” (DÖRNYEI, 2003, p. 14)

⁸⁹ Original: “Questionnaire items focus on information which the respondents know best, and therefore the researcher has little opportunity to double-check the validity of the answers. [...] the results represent what the respondents *report* to feel or believe, rather than what they *actually* feel or believe” (DÖRNYEI, 2003, p. 11 – 12). Tradução N.G.

não necessariamente cada resposta tem o mesmo valor. Um exemplo seria a ordem: muito alto, alto, baixo. Nesta ordem os itens têm uma ordem, mas muito alto não é o oposto de baixo, as categorias não possuem cada uma o mesmo valor absoluto. Em escalas de **intervalos**, os itens são ordenadas mediante uma escala determinada, mas nesta escala cada uma das respostas tem o mesmo valor. Isto se atinge geralmente em nomear os pontos extremos da escala (por exemplo, gosto nada e gosto muito) e inserir vários campos para marcar com “x” no meio, sem nomeá-los. Pode-se apresentar também uma numeração de 1 a 6, onde 1 é ódio e 6 é amor, sem verbalizar o valor dos pontos de 2 a 5 (PORST, 2008, p. 69 — 73).

Para testar hipóteses sobre um curso mediante questionários, as hipóteses têm de ser operacionalizadas em termos de quantidade e qualidade. Isto significa que todas as hipóteses precisam ser operacionalizadas e, em termos de qualidade, o conteúdo das hipóteses tem de ser operacionalizado adequadamente em forma de perguntas de um questionário (PORST, 2008, p. 15). O questionário construído tem de ser válido, o que significa que tem de medir o que deveria medir (DÖRNYEI, 2003, p. 110). Ao mesmo tempo ele tem de ser confiável, o que significa que mesmo outro pesquisador chegaria a conclusões similares ao examinar os dados e que outro estudo em condições similares chegaria a conclusões semelhantes. Estes termos são chamados de confiabilidade interna e externa.

As perguntas de um questionário raramente têm o formato de perguntas, terminando com um ponto interrogativo. Normalmente as perguntas de um questionário são inícios de frases a serem terminados pelos participantes, seja escolhendo uma de várias opções de respostas ou em texto corrido (DÖRNYEI, 2003, p. 28).

A ordem das perguntas em um questionário de preenchimento autônomo é pouco relevante, porque não há controle se os participantes seguem a ordem do questionário ou não. Mesmo assim, idealmente cada participante segue a ordem do questionário. A primeira pergunta deve capturar a atenção dos informantes e ser tanto pessoal quanto interessante. Dependendo desta pergunta o informante se sente pessoalmente envolvido e motivado a seguir ou não. As perguntas demográficas (idade, sexo, etc.) devem ser apresentadas no final, pois são fáceis de responder e de certa forma entediantes (PORST, 2008, p. 135 – 143).

No trabalho presente houve três questionários. O primeiro foi aplicado antes do início do curso; o segundo no final do curso; e o terceiro e último foi aplicado aproximadamente seis semanas após a conclusão do curso. Há ainda outros questionários menores abordando cada atividade aplicada. Outro aspecto importante é que as perguntas são organizadas em grupos dentro de cada questionário, conforme o tema que elas abordam.

Os questionários aplicados carecem de uma folha de rosto, mas dispõem de uma folha com instruções que normalmente deveriam seguir à folha de rosto. As instruções iniciais do questionário I são bem mais abrangentes do que dos questionários II, III e das atividades. Isto se deve ao fato que os mesmos participantes preencheram todos os questionários, exceto o III, dentro de um período relativamente curto de uma semana. A opção de não repetir as instruções escritas no questionário II foi escolhida para não exaurir os participantes de antemão com instruções. As instruções escritas foram completadas com instruções orais antes do preenchimento, lembrando que é considerado outro ponto delicado na aplicação de questionários:

Questionários administrados em estruturas educacionais muitas vezes contém itens sensíveis como a avaliação do curso de língua [...]. Não se pode esperar dos estudantes que providenciem informações honestas e possivelmente façam afirmações críticas sobre estes assuntos a não ser que consigamos convencê-los da confidencialidade da investigação⁹⁰ (DÖRNYEI, 2003, p. 88)

Para evitar isto, além do procedimento descrito acima para garantir anonimato, foi lembrado aos participantes oralmente antes de preencher qualquer questionário que tanto elogios como críticas eram bem vindos, que uma opinião crítica pudesse ajudar a melhorar o curso e que, mesmo que as respostas fossem bem críticas, não haveria consequências para os participantes na sala de aula porque os questionários não seriam lidos antes de concluir o curso.

Para criar as perguntas dos questionários, as hipóteses a serem testadas foram transformadas em perguntas específicas que pudessem ser respondidas pelos informantes. Para constituir os questionários, os itens formulados em *Hipóteses* e *Objetivos* acima foram transformados em frases a serem completadas pelos participantes. Para cada hipótese a ser investigada idealmente há mais que um item no questionário. Foi um primeiro passo, criar um grande número de perguntas, conforme a recomendação: “[...] criar o maior número de possíveis itens que possa imaginar [...] para formar o] polo de itens [...]”⁹¹ (DÖRNYEI, 2003, p. 52).

Deste polo de itens foram selecionadas perguntas adequadas, sendo que o passo de criar o *item pool* ficará oculto. Seguem os itens selecionados para constituir os questionários para então discutir a validade dos seus itens um por um. Serão trabalhados os questionários I,

⁹⁰ Original: “Questionnaires administered in educational settings often contain sensitive items such as the evaluation of the language course [...]. Students cannot be expected to provide honest information and possibly make critical statements about such issues unless we manage to convince them about the confidentiality of the investigation” (DÖRNYEI, 2003, p. 88). Tradução N.G.

⁹¹ Original: “[...] create as many potential items as we can think of [...] to make up the] *item pool* [...]” (DÖRNYEI, 2003, p. 52). Tradução N.G.

II e III, conforme descrição acima, além do questionário padronizado aplicado no final do dia, a ser preenchido um para cada atividade.

A formatação das perguntas é uniforme e elas estão no questionário I organizadas em cinco subgrupos temáticos, em dois no questionário II. O questionário das atividades não dispõe de divisões internas por ser bastante breve, o questionário III é organizado ao redor de quatro tópicos. A primeira parte, exceto as últimas quatro questões, e as partes dois e três do questionário I foram repassadas aos participantes novamente no questionário III. Além disso, a parte dois do questionário I foi aplicada também no questionário II.

Há três formatos de perguntas além da pergunta aberta: marcar uma das respostas dadas, responder cada frase com sim ou não, numerar os itens segundo sua importância. Predomina o formato de perguntas fechadas e semifechadas. O questionário I contém apenas uma pergunta aberta, os questionários II e III, devido a sua natureza avaliativa, contém várias perguntas abertas. As perguntas concernem sobre crenças, costumes, opiniões, fatos e comparações subjetivas entre expectativas e desempenho. Os questionários não contém formulações negativas, as escalas são bidimensionais, a maioria ordinais e intituladas de forma neutra, por exemplo não gosto em vez de ódio. Os polos positivos e negativos das escalas são invertidos de vez em quando para evitar o preenchimento mecânico e não refletido pelos participantes. Foi buscado respeitar uma univocidade linguística; mesmo assim e com revisão por terceiros não puderam ser evitadas por completo algumas poucas ambiguidades. Estas ambiguidades foram mais detalhadamente percebidas ao analisar os questionários e as respostas dadas pelos participantes. Onde isto aconteceu, será indicado já na discussão dos questionários abaixo.

2.6.1 Discussão do questionário I

Os itens do questionário I estão agrupados em torno das seguintes cinco seções:

Parte 1: Crenças e costumes no aprendizado de línguas estrangeiras

Parte 2: Crenças sobre a língua alemã

Parte 3: O papel do professor e do aluno em sala de aula

Parte 4: Perguntas e expectativas a respeito deste curso de alemão

Parte 5: Informações biográficas

Para a discussão dos questionários, serão apresentados partes dos mesmos, antes de seguir a discussão sobre cada uma das seções em cinza escuro. Partes que foram discutidas uma vez no questionário I não serão discutidas outra vez nos questionários II e III.

Parte 1: Crenças e costumes no aprendizado de línguas estrangeiras

Para aprender uma língua eu acho que é preciso...

... estudar em casa.....	[]	sim	[]	não
... prestar atenção na aula.....	[]	sim	[]	não
... decorar as regras gramaticais apresentadas.....	[]	sim	[]	não
... perguntar ao não entender uma coisa.....	[]	sim	[]	não
... tentar se expressar, mesmo que contenha erros.....	[]	sim	[]	não

Em aulas de língua estrangeira eu acho que falar...

... é muito importante.....	[]
... é importante.....	[]
... não é importante nem desimportante.....	[]
... é desimportante.....	[]
... é muito desimportante.....	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ouvir...

... é muito importante.....	[]
... é importante.....	[]
... não é importante nem desimportante.....	[]
... é desimportante.....	[]
... é muito desimportante.....	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ler...

... é muito importante.....	[]
... é importante.....	[]
... não é importante nem desimportante.....	[]
... é desimportante.....	[]
... é muito desimportante.....	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que escrever...

... é muito importante.....	[]
... é importante.....	[]
... não é importante nem desimportante.....	[]
... é desimportante.....	[]
... é muito desimportante.....	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que repetições...

- ... são muito importantes.....[]
... são importantes.....[]
... não são importantes nem desimportantes.....[]
... são desimportantes.....[]
... são muito desimportantes.....[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que obediência ao professor...

- ... é muito importante.....[]
... é importante.....[]
... não é importante nem desimportante.....[]
... é desimportante.....[]
... é muito desimportante.....[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que diversão...

- ... é muito importante.....[]
... é importante.....[]
... não é importante nem desimportante.....[]
... é desimportante.....[]
... é muito desimportante.....[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que iniciativa própria...

- ... é muito importante.....[]
... é importante.....[]
... não é importante nem desimportante.....[]
... é desimportante.....[]
... é muito desimportante.....[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que seguir um livro didático...

- ... é muito importante.....[]
... é importante.....[]
... não é importante nem desimportante.....[]
... é desimportante.....[]
... é muito desimportante.....[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que explicações gramaticais...

- ... são muito importantes.....[]
... são importantes.....[]
... não são importantes nem desimportantes.....[]
... são desimportantes.....[]
... são muito desimportantes.....[]

Quadro 2: Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas ordinais

Os itens acima têm o objetivo de investigar as crenças iniciais e posteriores dos participantes a respeito de aulas de língua estrangeiras, lembrando que crenças são como pequenas teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas que alunos formam (APARECIDO DA SILVA, 2007, p. 238). Desta forma, os itens acima são relacionados à investigação dos objetivos (a) e (d). Conforme discutido acima, “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”

(BARCELOS, 2004, p. 132). Silva (2007, p. 245; referindo-se a BARCELOS, 2004) traduz isto em “As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’”⁹². Se as crenças são socialmente construídas, supõe-se que o curso contribui de alguma forma para esta construção social das crenças dos participantes. Por ser uma experiência que os participantes vivem, o curso possivelmente atua sobre as crenças dos participantes também. Desta forma, para explicitar as crenças muitas vezes implícitas, o questionário pergunta diretamente qual a importância atribuída a vários elementos de uma aula de língua estrangeira. A pergunta das quatro habilidades se deve ao fato do curso muito pouco trabalhar as habilidades de leitura e escrita ou não trabalha-las. Trabalhando muito com audição e fala durante o curso, deve ser verificado se, através do curso, muda-se a importância atribuída a estas habilidades. Os outros itens investigados, como explicações gramaticais, o uso de um livro didático, diversão, obediência ao professor, repetições e iniciativa própria, entre outros, fazem parte de um quadro mais amplo das expectativas gerais para o curso como investigado já em um estudo no final dos anos 80 sobre as crenças de estudantes universitários norte-americanos. Elas foram investigadas em um âmbito muito maior com o questionário BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory). No âmbito desta dissertação, para investigação das crenças iniciais dos participantes do curso, algumas perguntas similares (HORWITZ, 1988, p. 283 – 294) foram aplicadas. Devido à limitação do questionário para um tempo de preenchimento de não mais do que 30 minutos, conforme discutido anteriormente, não foi aplicado o questionário completo. O que constou no estudo realizado com o BALLI era que os participantes tinham “Pontos de vista definidos a respeito das melhores técnicas para aprender uma língua, a idade ‘certa’ para começar e a natureza do processo de aprender uma língua [...]”⁹³. Os participantes do curso interativo de alemão também devem ter estes pontos de vista, supondo que possam ser transferidos conceitos do estudo norte-americano para o contexto brasileiro, devido ao fato de se tratar em ambos estudos de aprendizes universitários iniciantes. É possível que os participantes deste curso também tenham ‘pontos de vista definidos’ sobre aulas de língua e constem estes no questionário. Supõe-se que alguns pontos de vista sejam

⁹² Observação da autora: No texto de Kleber Aparecido da Silva encontra-se uma citação do texto “Crenças sobre Aprendizagem, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas” de Ana Maria Ferreira Barcelos, datando de 2004. Porém, ao consultar a fonte original esta citação não pode ser verificada, motivo pelo qual foi decidido manter as duas citações no texto.

⁹³ Original: “Definite viewpoints on the best techniques for learning a language, the “right” age to begin language study, and the nature of the language learning process” (HORWITZ, 1988, p. 283). Tradução N.G.

mais compatíveis com o formato do curso aplicado, portanto é preciso verificá-las para investigar a hipótese (d) e lembrando que:

Mesmo que, à primeira vista, crer nestas declarações possa ser descartado como ingênuo, estas expectativas com certeza influenciam estudantes quando entram em salas de aulas convencionais e o seu progresso fica para trás dos seus itinerários preconcebidos. Estudantes de línguas provavelmente foram expostos a muitas e, às vezes contraditórias, noções sobre aprendizagem de línguas. [...] Se crenças sobre aprendizagem de línguas estão prevaletentes na cultura em geral, então os professores de línguas estrangeiras têm de considerar que os estudantes as trazem à sala de aula. [...] Mesmo que crenças de estudantes sobre aprendizagem de línguas pareçam ter uma óbvia relevância em entender as expectativas dos estudantes quanto à dedicação, a sucesso e satisfação com as suas aulas de línguas, eles têm permanecido relativamente pouco exploradas⁹⁴ (HORWITZ, 1988, p. 283)

Ao mesmo tempo, a reaplicação das perguntas no questionário III garante uma comparabilidade das crenças dos participantes de antes para depois do curso. Justifica-se a partir do que foi descrito acima a investigação inicial das crenças dos alunos para poder verificar motivos de abandono ou insatisfação com o curso bem como as mudanças das crenças dos participantes. Mesmo que os participantes já tenham sinalizados interesse em aprender a língua por participarem do curso, é importante verificar quais crenças os alunos trazem à aula, pois “[...] aprendizes de línguas estrangeiras juntam as suas experiências individuais com processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teorias subjetivas, quer dizer em suposições e julgamentos pessoais a respeito de aprender línguas estrangeiras”⁹⁵ (DÜWELL, 2003, p. 349). Vale também que “em teorias subjetivas experiências são estruturadas e avaliadas. Mediante a conscientização resultante da verbalização, teorias subjetivas têm o potencial de agir sob situações de aprendizagem e aplicação subsequentes de línguas estrangeiras”⁹⁶ (KALLENBACH, 1996, p. 49 - 50).

As perguntas mencionadas acima então visam verificar o que os alunos pensam sobre aulas de línguas estrangeiras antes do início das aulas. Desta forma, elas também visam identificar parte das crenças que os alunos trazem às aulas de línguas estrangeiras.

⁹⁴ Original: „Although, at first glance, faith in these claims can be dismissed as naive, such expectations surely influence students when they enter conventional language classrooms and their own progress lags behind their preconceived timetables. Language students have probably been exposed to many common and sometimes contradictory notions about language learning. [...] If beliefs about language learning are prevalent in the culture at-large, then foreign language teachers must consider that students bring these beliefs with them into the classroom. [...] Although student beliefs about language learning would seem to have obvious relevance to the understanding of student expectations of, commitment to, success in, and satisfaction with their language classes, they have remained relatively unexplored.” (HORWITZ, 1988, p. 283). Tradução N.G.

⁹⁵ Original: “[...] Fremdsprachenlerner bündeln ihre individuellen Erfahrungen mit fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen in subjektiven Theorien, d.h. in persönlichen Annahmen und Wertungen hinsichtlich des Lernens von Fremdsprachen” (DÜWELL, 2003, p. 349). Tradução N.G.

⁹⁶ Original: “In subjektiven Theorien werden Erfahrungen strukturiert und bewertet. Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewußtmachung haben subjektive Theorien das Potenzial, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken.” (KALLENBACH, 1996, p. 49 – 50). Tradução N.G.

Uma boa aula para mim...

- ... contém explicações gramaticais.....[] sim[] não
... contém atividades individuais.....[] sim[] não
... contém atividades em pares.....[] sim[] não
... contém atividades em grupos.....[] sim[] não
... contém possibilidades de comunicação
 como diálogos e “teatrinhos”.....[] sim[] não
... oferece bastante insumo na língua alvo.....[] sim[] não
... segue um livro didático.....[] sim[] não
... é exclusivamente ministrada na língua alvo.....[] sim[] não
... exige participação dos alunos.....[] sim[] não
... contém exercícios escritos.....[] sim[] não
... contém atividades interativas como jogos, quiz, etc.....[] sim[] não

Quadro 3: Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas nominais

Os tópicos acima abordam crenças sobre preferências individuais em aquisição/aprendizagem de língua estrangeira dos participantes. Estas crenças são integrantes de um conceito mais amplo de crenças (BARCELOS, 2006, p. 15 — 20) conforme discutido acima que, por sua vez, é interligado com motivação no sentido de atender ou não às preferências ou expectativas de um aprendiz (DÖRNYEI, 2001, p. 50 – 70). Também pode haver modificações destas crenças através do curso, o que deve ser avaliado mediante a reaplicação de todas estas perguntas no questionário III. Os itens visam a contribuir para o esclarecimento dos objetivos (a) e (d). O mesmo vale para as perguntas abaixo, porém, elas foram aplicadas apenas uma única vez antes do curso.

Eu aprendo melhor...**(pode marcar até 3 respostas)**

- ... ouvindo.....[]
... lendo.....[]
... falando.....[]
... interpretando.....[]
... raciocinando.....[]
... solucionando problemas.....[]
... escrevendo.....[]

No aprendizado de línguas estrangeiras, o item mais importante para mim é/são...**(Por favor numerar de 1 = mais importante a 6 = menos importante)**

- ... o vocabulário.....
... a gramática.....
... a pronúncia e a entonação.....
... a ortografia.....
... a ordem das palavras na frase.....
... os temas abordados.....

Quadro 4: Crenças sobre aulas de línguas itens e habilidades específicos em aulas de línguas estrangeiras

Não é investigado a proveniência das preferências e crenças, apenas levantado um quadro atual das crenças e preferências constatadas pelos participantes. Atender às preferências dos participantes pode resultar em um aumento de motivação enquanto que o contrário pode levar a um declínio da motivação, conforme a descrição abaixo:

1. Melhorar os valores e atitudes do aprendiz relacionados à língua: O nosso sistema básico de valores determina fortemente nossas preferências e abordagens de atividades. Podemos distinguir entre três tipos de valores relacionados a línguas: (a) valores intrínsecos, relacionados ao interesse em desfrutar antecipadamente do atual processo de aprendizagem; (b) valores integrativos, relacionados às nossas atitudes sobre a língua estrangeira, seus falantes e a cultura que carregam consigo; e (c) valor instrumental, relacionado aos benefícios práticos, pragmáticos, percebidos que o domínio da língua estrangeira pode trazer [...]. 5. Criar crenças realísticas dos aprendizes: É um fato particular na vida que a maioria dos aprendizes vão ter certas crenças sobre aprender uma língua e a maioria destas crenças são prováveis a serem (pelo menos em parte) incorretas. Estas crenças errôneas podem então funcionar como ‘bombas relógio’ no início de um curso por causa da decepção inevitável que tem de proceder, ou podem chocar com a metodologia e desta forma obstruir o progresso⁹⁷ (DÖRNYEI, 2007, p. 727)

Como a avaliação deste quadro aconteceu imediatamente antes do curso e não será visto pelos professores até depois do término dele, não será possível adaptar o curso às preferências em aprendizado dos participantes em prol de se evitar o efeito de ‘bomba relógio’. Também vale ressaltar que um dos objetivos do trabalho é verificar o impacto do curso aplicado em seu formato atual e não adaptar as aulas aos participantes. Mas é importante especificar as preferências iniciais para poder relacioná-las com a avaliação posterior ao curso, desta maneira contribuindo unicamente para a investigação do objetivo (d). Se um participante chegou ao curso com expectativas e costumes muito divergentes do curso aplicado, supõe-se que teria um proveito menor do mesmo, o que deve ser verificado por meio das perguntas acima, os questionários seguintes e as entrevistas.

Uma discussão especial exige a pergunta “Eu aprendo melhor...”. Ela é, em sua concepção, crítica por misturar dois conceitos distintos: habilidades e estratégias de aprendizagem (BIMMEL, 2010, p. 842 – 850; AGUADO; RIEMER, 2010, p. 850 – 858; FAISTAUER, 2010, p. 961 - 969). Além disso, a pergunta oferece apenas poucas estratégias de aprendizado para os participantes escolherem e as estratégias de aprendizado não são descritas em termos claros e unívocos. Infelizmente, esta deficiência ficou evidente apenas

⁹⁷ Original: “1. Enhancing the learners' language-related values and attitudes: Our basic value system greatly determines our preferences and approaches to activities. We can distinguish three types of language-related values: (a) intrinsic value, related to the interest in and anticipated enjoyment of the actual process of learning; (b) integrative value, related to our attitudes toward the L2, its speakers, and the culture it conveys; and (c) instrumental value, related to the perceived practical, pragmatic benefits that the mastery of the L2 might bring about. [...]. 5. Creating realistic learner beliefs: It is a peculiar fact of life that most learners will have certain beliefs about language learning, and most of these beliefs are likely to be (at least partly) incorrect. Such false beliefs can then function like time "bombs" at the beginning of a language course because of the inevitable disappointment that is to follow, or can clash with the course methodology and thus hinder progress” (DÖRNYEI 2007: 727). Tradução N.G.

após haver aplicado o questionário. Além desta pergunta, foi aplicado um teste sobre o “tipo de aprendiz”, porém este teste foi aplicado após o curso, o que pode fazer com que as preferências tenham mudado, e, por outro lado ele também mistura estratégias de aprendizagem com habilidades. Uma maior discussão dos procedimentos adaptados diante o dilema brevemente descrito acima será encontrada na análise das respostas.

As aulas de línguas estrangeiras que eu tive até hoje continham...

... exercícios de repetições orais da fala do professor.....	[] sim	[] não
... exercícios de tradução de textos.....	[] sim	[] não
... exercícios de diálogos orais.....	[] sim	[] não
... exercícios de escrever textos próprios.....	[] sim	[] não
... exercícios de preencher lacunas com palavras.....	[] sim	[] não
... exercícios de leitura de textos.....	[] sim	[] não
... exercícios de treinar a pronúncia.....	[] sim	[] não
... outros (especificar por favor):.....		

Quadro 5: Experiências em aulas de línguas

Esta pergunta visa investigar experiências anteriores com aulas de línguas, que são relacionadas à motivação e às expectativas dos participantes. Como discutido acima, crenças são ligadas às experiências anteriores dos aprendizes. Portanto, poderia relacionar-se possivelmente as crenças sobre aulas de línguas dos participantes com as respostas desta pergunta (BARCELOS, 2006, p. 15 - 42). É claro que da resposta no questionário sobre tipos de aulas tidas anteriormente não se pode tirar conclusões a respeito de falhas e experiências negativas, tampouco avaliar as experiências anteriores. Mas a pergunta solicita informações sobre tipos de exercícios anteriores para poder observar a que tipo de aula (expositiva, interativa, etc.) o aluno foi exposto. Supõe-se que as expectativas dos alunos se criem em torno de aulas que os alunos já conheçam. Também é válido lembrar que estilos de aprendizado são, segundo a definição de Düwell (2003, p. 349, com referência a GROTJAHN, 1998, p. 11; *itálicos no original*), parcialmente “costumes”, portanto influenciados por experiências anteriores: “*Estilos de aprendizagem* são, ao contrário de estratégias de aprendizagem, ‘disposições’ e ‘costumes’ *gerais* de aprendizagem ‘relativamente estáveis’, individuais, quer dizer não ligados a certos exercícios ou certas situações dos quais os aprendizes ‘geralmente não estão conscientes’”⁹⁸ (Düwell, 2003, p. 349; referência a Grotjahn, 1998, p. 11)

⁹⁸ Original: “*Lernstile* sind im Gegensatz zu Lernstrategien “relativ stabile”. Individuelle *allgemeine*, d.h. nicht an bestimmte Aufgaben oder Situationen gebundene “Dispositionen” und “Gewohnheiten” des Lernens, die den Lernenden “ meistens nicht bewusst” sind “ (DÜWELL, 2003, p. 349 com referência a Grotjahn 1998: 11; *itálicos no original*). Tradução N.G.

Em aulas de língua estrangeira, costumo normalmente gostar de...

Quadro 6: Preferências em aulas de línguas

Sendo a única pergunta aberta do questionário I, esta pergunta leva os participantes idealmente a darem uma descrição abrangente e compreensiva de suas preferências em aulas de línguas estrangeiras. As preferências, como já mencionado acima, são relacionadas às expectativas e às experiências anteriores, bem como o estilo de aprendizagem. Junto com as perguntas sobre preferências em aprendizagem de línguas, a pergunta pretende cercar melhor as preferências que cada um dos participantes tem em aulas de línguas estrangeiras para relacionar estas com as expectativas para o curso aplicado. Como ela não foi aplicada outra vez após o curso, contribui apenas para ampliar o entendimento das preferências dos participantes, contribuindo para investigação do item (d). Também se deve conferir possíveis relações entre preferências e a avaliação do curso posteriormente. Deve ser visto se as preferências gerais apresentam uma relação com a avaliação posterior do curso.

Parte 2: Crenças sobre a língua alemã

Eu acho que a língua alemã é...

- ... fácil de aprender.....[] sim[] não
... uma língua importante no mundo.....[] sim[] não
... parecida com o inglês.....[] sim[] não
... parecida com o português.....[] sim[] não
... uma língua com uma gramática complexa.....[] sim[] não
... uma língua que se pode aprender a falar bem.....[] sim[] não

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... muito próxima do Português.....[]
... próxima do Português.....[]
... não é próxima nem distante do Português.....[]
... distante do Português.....[]
... muito distante do Português.....[]

Eu acho que a língua alemã pode ser aprendida ...

- ... muito facilmente.....[]
... facilmente.....[]
... nem facilmente nem dificilmente.....[]
... dificilmente.....[]
... muito dificilmente.....[]

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... uma língua muito simples.....[]
... uma língua simples.....[]
... uma língua nem simples nem complexa.....[]
... complexa.....[]
... muito complexa.....[]

Eu acho que é possível dominar a língua alemã...

- ... em todas as partes.....[]
- ... em boa parte.....[]
- ... em algumas partes.....[]
- ... em poucas partes.....[]
- ... em nenhuma parte.....[]

Eu acho que a língua alemã no mundo é uma língua ...

- ... muito importante.....[]
- ... importante.....[]
- ... mais ou menos importante.....[]
- ... pouco importante.....[]
- ... nada importante.....[]

Eu acho que a língua alemã tem uma pronúncia...

- ... muito difícil.....[]
- ... difícil.....[]
- ... nem fácil nem difícil.....[]
- ... fácil.....[]
- ... muito fácil.....[]

Eu acho que a língua alemã tem uma ortografia ...

- ... muito difícil.....[]
- ... difícil.....[]
- ... nem fácil nem difícil.....[]
- ... fácil.....[]
- ... muito fácil.....[]

Eu acho que a língua alemã tem um som ...

- ... muito desagradável.....[]
- ... desagradável.....[]
- ... nem agradável nem desagradável.....[]
- ... agradável.....[]
- ... muito agradável.....[]

Quadro 7: Crenças sobre aulas de língua alemã

Este bloco de perguntas tem como objetivo investigar crenças explícitas a respeito da língua alemã, porque “Atitudes à língua estrangeira e seus falantes”⁹⁹ (SHOAIB; DÖRNYEI, 2005, p. 26) fazem, em um estágio pré-acional, parte da motivação. As perguntas contribuem para a investigação do objetivo (b), sendo aplicadas nos questionários I, II e III e para a investigação do objetivo (d). Contribuem para a investigação do objetivo (d) por considerar atitudes sobre a língua alemã fortemente relacionadas com as crenças sobre a comunidade linguística e seus falantes e os itens acima também podem constituir um importante subfator da motivação intrínseca dos participantes.

Lembrando que em outros estudos a língua alemã foi classificada por aprendizes iniciantes como “língua difícil, impossível, rude, agressiva, estranha, com sons guturais, fonética e escrita difícil, palavras grandes e a associação da língua com representantes do

⁹⁹ Original: “attitudes towards the L2 and its speakers” (SHOAIB; DÖRNYEI, 2005, p. 26). Tradução N.G.

nazismo“ (ROZENFELD; VIANA, 2008, p. 52; *itálicos no original*), parece importante verificar quais as crenças que os participantes deste curso trazem às aulas e como elas mudam através do curso, sendo este o objetivo (b). Também “Por que julgamentos dos estudantes sobre a dificuldade de aprender uma língua são essenciais para o desenvolvimento de suas expectativas para e dedicação a isto, as respostas aos itens nesta secção são particularmente importantes”¹⁰⁰ (HORWITZ, 1988, p. 286).

Outra consideração é que, “[...] para a escolha da respectiva língua estrangeira [são decisivos] entre outros motivos como utilidade, contato ou som da língua (dimensão estética)”¹⁰¹ (DÜWELL, 2003, p. 348). As perguntas acima visam conferir a percepção da língua alemã, mas não sobre os seus falantes, que os participantes trazem à aula e como estas mudam através do curso. Com a suposição de que o curso aplicado possa influenciar positivamente as atitudes a respeito da língua, as perguntas acima devem contribuir para a investigação do objetivo (b) e parcialmente (d).

Eu acho que em aulas de língua alemã é mais importante aprender a...
(favor numerar de 1, pouco importante, a 4, muito importante)

... falar.....
... ler.....
... escrever.....
... compreender (ouvir).....

Quadro 8: Crenças sobre habilidades

A pergunta é a respeito da crença, sobre a importância de aprender cada uma das habilidades ao aprender o alemão. Ela tem como objetivo verificar a crença específica através de qual habilidade se aprende melhor a língua alemã. Esta crença pode ser também baseada em experiências anteriores de aprender línguas. Supõe-se que esta crença específica se integre e esteja parcialmente congruente com a expectativa para o curso. Uma particularidade é esta pergunta ser ordinal, o que levou a certa distorção nas respostas e o que será discutido mais adiante na análise dos dados.

¹⁰⁰ Original: : “Because student judgments about the difficulty of language learning are critical to the development of their expectations for and commitment to it, the responses to the items in this section are particularly important” (HORWITZ, 1988, p. 286). Tradução N.G.

¹⁰¹ Original: “[...] für die Wahl der jeweiligen Fremdsprache [sind] u.a. Gründe wie Nützlichkeit, Kontakt oder Klang der Sprache (ästhetische Dimension) [...] [entscheidend].” (DÜWELL, 2003, p. 348). Tradução N.G.

Parte 3: O papel do professor e do aluno em sala de aula

Para mim, o papel do professor em sala de aula é de...

- ... fornecer o conhecimento.....[☐ sim [☐ não
- ... saber tudo.....[☐ sim [☐ não
- ... ter respostas para tudo.....[☐ sim [☐ não
- ... corrigir o aluno.....[☐ sim [☐ não
- ... ajudar o aluno a aprender.....[☐ sim [☐ não
- ... ser responsável pelo aprendizado dos alunos.....[☐ sim [☐ não

Para mim, o papel do aluno em sala de aula é ...

- ... o de cumprir as ordens do professor.....[☐ sim [☐ não
- ... o de ouvir e absorver o insumo.....[☐ sim [☐ não
- ... o de participar ativamente com perguntas e opiniões.....[☐ sim [☐ não
- ... o de determinar o que querem aprender.....[☐ sim [☐ não
- ... o de requisitar a ajuda do professor onde necessário.....[☐ sim [☐ não
- ... o de criticar o professor quando não estão de acordo com o formato das aulas.....[☐ sim [☐ não

Eu acho que em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras...

- ... o professor é responsável por 100% do aprendizado.....[☐]
- ... o professor é responsável por 75% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 25% do aprendizado.....[☐]
- ... o professor é responsável por 50% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 50% do aprendizado.....[☐]
- ... o professor é responsável por 25% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 75% do aprendizado.....[☐]
- ... o aluno é responsável por 100 % do aprendizado.....[☐]

Quando eu tenho dúvidas...

- ... pergunto ao professor.....[☐ sim [☐ não
- ... pergunto a alguém que saiba.....[☐ sim [☐ não
- ... não pergunto a ninguém.....[☐ sim [☐ não
- ... eu procuro a resposta sozinho.....[☐ sim [☐ não

Assuntos que me interessam...

- ... costumo pesquisar sempre por iniciativa própria.....[☐]
- ... costumo pesquisar, às vezes por iniciativa própria.....[☐]
- ... costumo nunca pesquisar por iniciativa própria.....[☐]

Eu prefiro que...

- ... alguém me explique as coisas.....[☐]
- ... eu mesmo procuro a solução.....[☐]

Eu costumo estudar línguas estrangeiras...

- ... nunca fora dos horários de aula.....[☐]
- ... até meia hora por semana fora do horário das aulas.....[☐]
- ... até uma hora por semana fora do horário das aulas.....[☐]
- ... mais do que uma hora por semana além do horário das aulas.....[☐]

Quadro 9: Crenças sobre autonomia

As perguntas acima visam investigar as crenças e costumes dos alunos a respeito de autonomia conforme discutido anteriormente e estabelecido no objetivo (c). Visam identificar

crenças sobre o papel de aluno e professor em sala de aula no sentido do estágio (2) de autonomia proposto por Nodari e Steinmann (2010, p. 1157), bem como até que ponto cada um dos participantes reconhece a sua própria responsabilidade pelo aprendizado no sentido de aprendizagem mediante reflexão (LITTLE, 2005, p. 19), que faz parte de aprendizagem autônoma. Além disso, o questionário visa obter dados sobre comportamentos e atitudes que são atribuídos a sujeitos com maior demonstração de autonomia. Mesmo que a obtenção de dados de frequências seja delicada, foi optado por incluir duas perguntas respectivas no questionário.

As perguntas acima visam identificar algumas crenças relacionadas à autonomia que o aluno traz à aula. A mesma parte do questionário é reaplicada no questionário III para obter dados diretamente comparáveis, porque “[...] o papel dos aprendizes em um tal tipo [autônomo] de aprendizagem é de produzir sua própria aprendizagem [...] e não simplesmente de «consumir» o ensino, de realizá-lo e de avaliá-lo em total responsabilidade”¹⁰² (HOLEC, 2008, p. 21). A visão do aprendiz ativo e não como um consumidor de conhecimento contrasta com as práticas de alfabetização no Brasil que são:

Desde o início do trabalho de alfabetização das crianças brasileiras, levado a efeito pelos padres jesuítas, o alfabetizando, inclusive recentemente, não tem sido considerado como um sujeito ativo frente ao conhecimento, nas práticas pedagógicas do professor, mas sim, um recipiente vazio no qual se “deposita” o saber escolarizado (PERFEITO, 2005, p. 77)

Supondo que os participantes do curso tenham sido alfabetizados no Brasil, é válido investigar qual é a atual atitude e qual é de fato o comportamento que eles dizem trazer ao curso. Teriam eles desenvolvido uma atitude mais autônoma ou seguiriam uma visão mais consumista? Se os participantes do curso já adotaram uma visão e comportamentos mais autônomos para si, aproveitarão supostamente mais do curso devido ao fato de o curso em si adotar uma postura de não ensinar tudo, mas de dar espaço ao aluno para investigar algum tema escolhido por ele mesmo. O curso proposto não intenciona ‘servir’ conhecimento aos participantes, mas necessita da participação ativa dos integrantes para fornecer a eles o que precisam. Isto inclui que os participantes devem solicitar certas informações e explicações que considerem necessárias ou úteis. O curso ao mesmo tempo pretende incentivar iniciativa própria, porém não explicitamente. Isto remete a David Little que diz que autonomia não surge de repente, ela faz parte do processo de aprendizado desde o início e se aprende ao longo deste processo. Ou seja, autonomia parece ser um aprendizado paralelo ao tema aprendido (LITTLE, 2005, p. 18). Desta forma, as perguntas contribuem para a investigação

¹⁰² Original: “[...] le rôle des apprenants dans un tel type d’apprentissage est de produire leur propre apprentissage [...] et non pas simplement de «consommer» des enseignements, de le réaliser et de l’évaluer en total responsabilité” (HOLEC, 2008, p. 21). Tradução N.G.

do objetivo (c).

Parte 4: Perguntas a respeito deste curso de alemão

Eu estou participando do curso porque...

- ... tive tempo nas férias.....[☐ sim [☐ não
... tive curiosidade.....[☐ sim [☐ não
... o preço estava bem em conta.....[☐ sim [☐ não
... sempre quis aprender o alemão.....[☐ sim [☐ não
... Outros. Favor especificar:_____

Eu pretendo utilizar a língua alemã para...

(pode marcar mais do que uma resposta)

- ... a faculdade.....[☐ sim [☐ não
... viagem.....[☐ sim [☐ não
... leitura de textos científicos.....[☐ sim [☐ não
... nenhum propósito específico.....[☐ sim [☐ não
... outros (favor especificar):_____

Através deste curso eu quero ...

- ... estar apto a entender conversas simples.....[☐ sim [☐ não
... estar apto a ler textos em alemão.....[☐ sim [☐ não
... estar apto a “me virar” em alemão.....[☐ sim [☐ não
... ter uma impressão do que é a língua alemã.....[☐ sim [☐ não
... poder ouvir músicas, notícias, etc.....[☐ sim [☐ não
... saber escrever cartas.....[☐ sim [☐ não
... poder assistir a filmes.....[☐ sim [☐ não
... outros (favor especificar):_____

Eu espero aprender através deste curso...

- ... a ler o alemão.....[☐ sim [☐ não
... a falar o alemão.....[☐ sim [☐ não
... a compreender o alemão falado.....[☐ sim [☐ não
... a escrever o alemão.....[☐ sim [☐ não

Após este curso eu ...

- ... quero continuar a aprender o alemão.....[☐]
... quero talvez continuar a aprender o alemão.....[☐]
... não quero continuar a aprender o alemão.....[☐]
... não sei se quero continuar ou não a aprender o alemão.....[☐]

Quadro 10: Expectativas a respeito do curso interativo de alemão

Estas perguntas visam investigar a motivação dos aprendizes, suas expectativas para o curso e os motivos que os levaram a participar do curso. Desta forma, as perguntas devem contribuir para investigar o objetivo (d). Motivação, como já discutido anteriormente, é na literatura muitas vezes dividido em dois tipos: intrínseca e extrínseca. Outros pesquisadores dividem motivação em três domínios: instrumental, integrativo e intrínseco (HUNEKE; STEINIG, 2002, p. 14 - 18). Principalmente a partir das primeiras duas perguntas acima espera-se poder tirar pistas a respeito da motivação dos participantes. Além disso, as

perguntas acima devem ajudar em compreender quais foram os motivos que levaram os participantes a integrar o curso e para que pretendem utilizar a língua alemã no futuro. O objetivo de uso da língua no futuro pode ser relacionado às expectativas, sendo que, quem pretende utilizar a língua para leitura supostamente estará menos interessado em um curso embasado na oralidade. Motivação não é um conceito estável, ela começa e termina com uma determinada tarefa ou o alcance de um objetivo, e é um processo, uma construção dinâmica influenciada por muitos fatores (GRÜNEWALD, 2006, p. 57). É interessante notar que no momento do início do curso os fatores relacionados à motivação constatados acima bem como as expectativas específicas para o curso e conferir quão realistas estas são diante o curso aplicado. A pergunta sobre aprender certas habilidades também é relacionada à investigação do objetivo (e), pois se trata de uma expectativa a respeito da programação do curso.

Eu imagino que neste curso haverá...

... exercícios escritos.....	[] sim [] não
... exercícios de fala.....	[] sim [] não
... exercícios de compreensão.....	[] sim [] não
... exercícios de leitura.....	[] sim [] não

Quadro 11: Expectativas a respeito do curso interativo de alemão

Esta questão investiga, de uma forma ainda superficial, mas explícita, a expectativa dos participantes a respeito do tipo de exercícios aplicados no curso. Parte disso já foi influenciado pelo anúncio do curso no site do Serviço de Cultura e Extensão da USP¹⁰³ ao se dizer que seria um curso com enfoque na oralidade. Mesmo assim, comparar-se-á a imaginação sobre treinar certas habilidade durante o curso com o que de fato acontecerá em sala de aula para identificar uma possível fonte de descontentamento, contribuindo para a investigação do objetivo (d).

O que mais me motiva são ...

... boas notas.....	[] sim [] não
... entender o assunto.....	[] sim [] não
... aulas interessantes.....	[] sim [] não
... outros (favor especificar):.....	

Quadro 12: Crenças a respeito de motivação

¹⁰³ <http://sce.fflch.usp.br/node/431>

Esta pergunta visa identificar diretamente com que forma de motivação os participantes se identificam, correspondente à instrumental, integrativa e intrínseca na definição proposta por Huneke e Steinig (2002, p. 14 - 18).

Parte 5: Informações biográficas

Eu tenho...

... até 20 anos []
 ... de 21 a 25 anos []
 ... de 26 a 30 anos []
 ... de 31 a 35 anos []
 ... acima de 36 anos []

A minha formação acadêmica é

... até colegial completo []
 ... graduando []
 ... graduado []
 ... pós-graduando []
 ... pós-graduado []

Eu trabalho...

... de 0 a 10 horas por semana []
 ... de 10 a 20 horas por semana []
 ... de 20 a 30 horas por semana []
 ... de 30 a 40 horas por semana []
 ... acima de 40 horas por semana []

Línguas estrangeiras que conheço (favor escrever o idioma e indicar o nível com x):

_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []
_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []
_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []
_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []

Quadro 13: Informações biográficas dos aprendizes

Estas poucas perguntas finais do primeiro questionário visam investigar superficialmente dados bibliográficos e experiências anteriores de aprendizagem de línguas estrangeiras dos participantes, conforme recomendado por Porst (2008, p. 135 – 143). O objetivo é saber de quanto tempo os participantes dispõem para se dedicar possivelmente ao aprendizado de uma língua, qual a faixa etária para verificar se os aprendizes de uma determinada idade ou um determinado nível de instrução têm mais facilidade ou dificuldade no aprendizado, gostam mais ou menos do curso, e conseqüentemente se o aprendizado do curso é mais adequado para uma faixa etária ou um determinado grupo alvo. Os dados foram levantados por faixas devido ao fato de idade, curso e trabalho serem assunto dentro da sala de aula e poderem eventualmente levar à identificação dos participantes. Desta forma, procura-se proteger o anonimato deles. Conclui-se com estas perguntas o questionário I.

2.6.2 Discussão do questionário sobre as atividades

Eu entendi ____ % do conteúdo.

Agora, eu lembro de ____ % do conteúdo.

O que eu gostei na atividade foi ...

O que eu não gostei na atividade foi ...

Por favor dê uma nota de 1 = não gostei nada a 5 = gostei muito à atividade:

Eu dou nota ____ à atividade no total.

Comentários/críticas/sugestões

Quadro 14: Avaliação das atividades por parte dos aprendizes

O questionário sobre atividades, reproduzido parcialmente acima, é constituído por uma única página com título, espaço para anotar a atividade a que se refere, o nome fictício do participante e uma introdução com um exemplo de preenchimento. Os participantes deveriam indicar, conforme apresentado nas instruções do questionário, subjetivamente, porcentagens de quanto entenderam da atividade e de quanto se lembraram. Além disso deveriam descrever em texto corrido o que gostaram e o que não gostaram e atribuir uma nota de 1 = não gostei nada; a 5 = gostei muito. No final havia espaço para comentários, críticas e sugestões. A investigação de cada uma das atividades mediante os questionários no final de cada dia de aula pretende capturar as atitudes dos participantes a respeito delas. Esta investigação deve contribuir em particular para poder tirar conclusões sobre fatores específicos de crenças, motivação, percepção positiva ou negativa, relacionados às atividades.

2.6.3 Discussão do questionário II

Os itens do questionário II estão agrupados em duas seções:

Parte 1: Impressões do curso

Parte 2: Avaliação do curso

O questionário também reaplica a *Parte 2* do questionário I: *Crenças sobre a língua alemã*. Desta forma contribui para a investigação dos objetivos (b), (d), (e) e (f).

Diferentemente do questionário I, o questionário II aqui discutido contém nove perguntas abertas, as demais perguntas são fechadas ou semiabertas. Serão discutidas abaixo as perguntas integrantes deste questionário. A parte retomada do questionário I, a respeito das crenças sobre a língua alemã, não será discutida novamente.

Parte 1: Impressões do curso

Do curso como um todo eu...

... não gostei nada.....	[]
... não gostei.....	[]
... gostei mais ou menos.....	[]
... gostei.....	[]
... gostei muito.....	[]

Quadro 15: Impressões do curso por parte dos aprendizes

Esta primeira pergunta visa capturar a impressão geral que os participantes tiveram do curso, bem como o seu interesse no questionário conforme Porst (2008, p. 135 – 143).

Eu achei o conteúdo do curso em geral ...

- ... muito útil para mim[]
... útil para mim[]
... nem útil nem inútil para mim[]
... inútil para mim[]
... muito inútil para mim[]

Eu achei a progressão do conteúdo durante a semana ...

- ... muito lenta[]
... lenta[]
... adequada[]
... rápida[]
... muito rápida[]

Eu achei a dificuldade do curso em total ...

- ... muito fácil[]
... fácil[]
... nem fácil nem difícil[]
... difícil[]
... muito difícil[]

Eu achei a duração das aulas durante a semana ...

- ... muito curta[]
... curta[]
... adequada[]
... longa[]
... muito longa[]

Quadro 16: Avaliação de aspectos programáticos do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes

As quatro perguntas acima visam a capturar opiniões específicas dos participantes a respeito da utilidade do conteúdo, da progressão do conteúdo, da dificuldade do curso em geral e da duração das aulas. Supondo que estes fatores são integrantes de uma opinião geral sobre o curso, mas ao mesmo tempo cada item por si mesmo pode ter sido percebido de maneira diferente, contribuindo para a investigação do objetivo (e). As perguntas buscam uma opinião diferenciada a respeito de itens específicos.

Eu achei o curso no total ...

- ... monótono[] sim[] não
... entediante[] sim[] não
... frustrante[] sim[] não
... inentendível[] sim[] não
... entendível[] sim[] não
... satisfatório[] sim[] não
... diversificado[] sim[] não
... motivante[] sim[] não
... interessante[] sim[] não
... outro (favor nomear):

Quadro 17: Avaliação subjetiva do curso interativo de alemão

Esta pergunta tem como propósito uma avaliação em escala normativa com uma variedade de adjetivos para ter uma opinião sobre certos aspectos ou percepções do curso. Nisso, é preciso lembrar que não havia uma gradação das respostas, apenas é possível responder sim ou não, tampouco é possível identificar o grau de contentamento ou reprovação de cada item. Os itens devem contribuir para a verificação dos objetivos (d) e (f), no sentido de Wlodkowski (1993), List (2003, p. 25 - 31) e Rost-Roth (2010, p. 876 - 886). Vale ressaltar que o item não investiga possíveis fontes de descontentamento com o curso. Isto cabe às perguntas abertas no final da primeira parte do questionário e às entrevistas.

Eu achei a metodologia do curso em geral...

... muito boa.....	[]
... boa.....	[]
... nem boa nem ruim.....	[]
... ruim.....	[]
... muito ruim.....	[]

Quadro 18: Avaliação geral da metodologia do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes

Pretende capturar a percepção subjetiva dos participantes do formato do curso e da metodologia (KRUMM, 2010a, p. 212 - 213). Foi escolhido o termo metodologia como referencial ao ‘procedimento de ensinar’ sem explicar este termo aos participantes, o que pode resultar em uma fonte de erros que deve ser levada em conta na discussão dos resultados. A pergunta contribui em primeiro plano para a investigação do objetivo (e).

Eu achei a metodologia do curso para aprender...

- ... muito boa[]
... boa[]
... nem boa nem ruim[]
... ruim[]
... muito ruim[]

Eu achei a metodologia do curso para o meu aprendizado...

- ... muito facilitadora[]
... facilitadora[]
... nem facilitadora nem dificultadora[]
... dificultadora[]
... muito dificultadora[]

Eu achei a metodologia do curso ...

- ... muito organizada[]
... organizada[]
... nem organizada nem confusa[]
... confusa[]
... muito confusa[]

Eu achei a metodologia do curso...

- ... muito adequada para mim[]
... adequada para mim[]
... nem adequada nem inadequada para mim[]
... inadequada para mim[]
... muito inadequada para mim[]

Quadro 19: Avaliação de aspectos específicos da metodologia do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes

As quatro perguntas acima procuram verificar a percepção de vários aspectos metodológicos do curso, descritos mais acima, como organização, adequação e aprendizado no sentido do objetivo (e). Desta forma devem ser especificados melhor os pontos na metodologia que foram percebidos como críticos pelos participantes. A investigação independente da percepção geral da metodologia adotada para o curso permite uma melhor determinação de quais aspectos dela foram percebidos como críticos ou positivos para identificar específicas fontes de descontentamento dos participantes.

Durante este curso eu me senti...

... perdida (o).....[] sim[] não
... envergonhada (o).....[] sim[] não
... insegura (o).....[] sim[] não
... desconfortável (o).....[] sim[] não
... exposto (o).....[] sim[] não
... encorajada (o).....[] sim[] não
... feliz.....[] sim[] não
... à vontade.....[] sim[] não
... outros. Por favor especificar:_____

Quadro 20: Percepções afetivas durante o curso interativo de alemão

Esta pergunta procura investigar quais os sentimentos que os participantes tiveram durante o curso. Este assunto é ligado ao *eu* do aprendiz e quer investigar se os participantes tiveram alguma percepção de ameaça a este *eu* e tiveram de defendê-lo (MACKERACHER, 1996, p. 44). Ao mesmo tempo é ligado à tensão e ansiedade em sala de aula, fazendo parte do filtro afetivo (KRASHEN, 1982, p. 30 – 32), possivelmente criando um obstáculo para o aprendizado e fazendo parte do objetivo (f). Verificar-se-á um vínculo entre sentimentos negativos durante o curso e o aproveitamento do mesmo é um dos objetivos do curso.

Eu achei o fato de ter aprendido apenas a falar e compreender em sala de aula...

... muito bom.....[]
... bom.....[]
... nem bom nem ruim.....[]
... ruim.....[]
... muito ruim.....[]

Eu achei o fato de não ter aprendido a ler e escrever em sala de aula...

... muito bom.....[]
... bom.....[]
... nem bom nem ruim.....[]
... ruim.....[]
... muito ruim.....[]

Quadro 21: Avaliação subjetiva de aprendizagem de habilidade

Estas duas perguntas visam investigar o aspecto específico da ‘falta’ de leitura e escrita em sala de aula, bem como verificar se há um vínculo entre expectativa em termos de aprendizagem de habilidades (FAISTAUER, 2010, p. 961 - 969) para o curso e a percepção deste aspecto particular. Ao inverter a pergunta, deve ser assegurado, que o modo de perguntar não influencie sobremaneira na avaliação. As perguntas contribuem para a investigação do objetivo (e), bem como em menor escala do objetivo (f).

O que eu mais gostei na metodologia deste curso foi ...

O que eu menos gostei na metodologia deste curso foi ...

O que eu mais gostei deste curso foi...

O que eu menos gostei deste curso foi...

Quadro 22: Avaliação descritiva do curso interativo de alemão por parte dos aprendizes

As últimas quatro perguntas da primeira parte do questionário visam capturar em formato de pergunta aberta outras opiniões constatadas pelos participantes. Lembrando que perguntas abertas geralmente não geram uma descrição abrangente e exaustiva (DÖRNYEI, 2003, p. 14), a intenção é muito mais obter pistas sobre assuntos de importância aos participantes relacionados ao curso do que uma descrição abrangente. Contribuem com a investigação dos objetivos (d), (e) e (f).

Parte 2: Avaliação do curso

As minhas expectativas gerais para este curso foram...

... totalmente atingidas.....[]

... parcialmente atingidas.....[]

... em nenhuma parte atingidas.....[]

As minhas expectativas a respeito da metodologia foram...

... totalmente atingidas.....[]

... parcialmente atingidas.....[]

... em nenhuma parte atingidas.....[]

As minhas expectativas em termos de aprendizado foram...

... totalmente atingidas.....[]

... parcialmente atingidas.....[]

... em nenhuma parte atingidas.....[]

Quadro 23: Avaliação do alcance de expectativas para curso interativo de alemão por parte dos aprendizes

As perguntas desta parte do questionário são, diferentemente da seção anterior que visava capturar impressões do curso, de uma natureza mais avaliativa. Os itens acima se propõem a verificar a percepção do alcance ou não alcance de expectativas específicas, conforme constatado no objetivo (d). Desta forma devem ser comparados fatores motivacionais, crenças e expectativas, com o alcance dos mesmos. É evidente que se trata de fatores não objetivamente mensuráveis, apenas podem ser capturadas as percepções subjetivas, ou seja, crenças dos participantes no sentido de Horwitz (1988, p. 283 - 294) e Barcelos (2006, p. 15 - 42).

Eu queria ter treinado mais o/a ...

... audição.....	[] sim [] não
... escrita.....	[] sim [] não
... leitura.....	[] sim [] não
... fala.....	[] sim [] não

Quadro 24: Avaliação do aprendizado de habilidades no curso interativo de alemão

A pergunta acima é vinculada às outras perguntas integrantes da primeira parte do questionário II, sobre o que os participantes acharam de treinar durante o curso apenas a fala e audição. Procura-se verificar se os participantes de fato queriam ter treinado mais as habilidades (FAISTAUER, 2010, p. 961 - 969) que fizeram falta a eles segundo as perguntas acima, ou se queriam ter treinado mais outras habilidades também. Se o segundo for o caso, deve ser verificado o porquê desta vontade. Desta forma, o item é, referindo-se a uma decisão programática, relacionado ao objetivo (e).

Comparativamente, acho que em um curso com outro método teria aprendido ...

... muito menos.....	[]
... menos.....	[]
... igual.....	[]
... mais.....	[]
... muito mais.....	[]

Para outra pessoa eu...

... não recomendaria o curso.....	[]
... recomendaria o curso.....	[]
... não sei se recomendaria o curso ou não.....	[]

Quadro 25: Avaliação comparativa do curso interativo de alemão

Estas questões visam a capturar a percepção subjetiva dos participantes sobre o próprio aprendizado e o contentamento com o curso em termos de recomendá-lo a outros, fatores integrantes de uma percepção geral do curso e desta forma relacionado ao objetivo (e). É preciso verificar se estas perguntas apresentam alguma correlação com as crenças e mudanças das mesmas sobre aulas de língua estrangeira e especificamente aulas de língua alemã. Especialmente a primeira pergunta pertence ao campo das crenças e não pode ser verificada objetivamente.

O ponto forte do curso foi na minha opinião ...

O ponto fraco do curso foi na minha opinião ...

Neste curso poderia ser melhor(ado) ...

Deste curso eu levo ...

Outros comentários, críticas, sugestões:

Quadro 26: Avaliação descritiva do curso interativo de alemão

Estas últimas perguntas têm por objetivo capturar especificamente pontos positivos, negativos e sugestões no sentido mais avaliativo sobre o curso aplicado, sendo que estes serão apenas dicas sobre assuntos de importância aos participantes que não foram cobertos pelas perguntas anteriores no questionário. Como são perguntas abertas podem surgir assuntos relativos aos assuntos discutidos acima como autonomia, a língua alemã, aulas de línguas, fatores afetivos, motivação, bem como de qualquer outra área. Desta forma, as possíveis respostas poderão ser partes da verificação dos objetivos (d), (e) ou (f) ou dar pistas a outras áreas que foram de importância para os participantes e deveriam ser investigadas mais detalhadamente.

2.6.4 Discussão do questionário III

Os itens particulares do questionário III estão agrupados na seção:

Parte 4: Retrospectiva

Ao mesmo tempo, o questionário III retoma as partes um, dois e três do questionário I sobre crenças e costumes no aprendizado de línguas estrangeiras, exceto os últimos quatro itens, crenças sobre a língua alemã e sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. O questionário III encarrega-se desta forma tanto de contribuir para esclarecimentos dos objetivos (a), (b) e (c) mediante retomada de partes dos questionários anteriores, quanto aos objetivos (d), (e) e (f) mediante a parte 4.

Subjetivamente eu diria que o curso...

... despertou mais o meu interesse na língua alemã	[]
... deixou igual meu interesse na língua alemã	[]
... diminuiu o meu interesse na língua alemã	[]

Quadro 27: Avaliação subjetiva da influência do curso interativo de alemão no interesse na língua

A pergunta acima é uma avaliação subjetiva dos participantes sobre as consequências do curso aplicado para o seu interesse em estudar a língua alemã. Ele desta forma retoma aspectos da motivação inicial e verifica se houve incentivos à motivação de estudar a língua alemã na perspectiva de motivação intrínseca e extrínseca. Nisso fecha-se o círculo de motivação inicial para estudar esta língua e talvez encontra-se uma relação com outros aspectos da motivação e da autonomia.

Eu acho que através da metodologia do curso da forma que foi aplicada pode se ensinar a língua alemã...

... apenas em um primeiro contato (ca. 20 horas/aula)	[]
... até inclusive o primeiro semestre de língua estrangeira (ca. 60 horas/aula)	[]
... até inclusive o segundo semestre de língua estrangeira (ca. 120 horas/aula)	[]
... até inclusive o terceiro semestre de língua estrangeira (ca. 180 horas/aula)	[]
... por tempo indeterminado no ensino de língua estrangeira	[]

Quadro 28: Avaliação de adequação do curso para um determinado período de estudo

Com os participantes julgando subjetivamente a adequação do curso para estudos da língua alemã, fica proposto capturar-se uma faceta da percepção do curso pelos participantes. Especialmente a forma de ensino, adaptada a partir das ideias de Krashen, deve ser julgada pela sua utilidade subjetiva. O foco desta pergunta é contribuir para a investigação do objetivo (e) em verificar a percepção de progresso obténível através de cursos desta forma.

Eu acho que o curso da forma que foi dado poderia ser complementado com...

Quadro 29: Avaliação descritiva de possíveis melhorias no curso

Uma prospectiva do que faltou aos participantes no curso em seu formato atual. Relacionado ao objetivo (e), é uma previsão subjetiva dos participantes do que poderia ser melhorado nele, nisso apontando deficiências percebidas subjetivamente nas decisões programáticas do curso. Por tratar-se de uma pergunta aberta visa acrescentar informações detalhadas sobre itens percebidos como deficientes ou carentes no curso.

Eu recomendaria o curso a outra pessoa...

... sim[]

... não[]

Por quê?

Eu acredito que através de outro curso de língua com a mesma quantidade de aulas eu teria aprendido...

... menos[]

... igual[]

... mais[]

Quadro 30: Avaliação de aprendizagem e recomendação do curso interativo de alemão

As três perguntas são julgamentos subjetivos sobre proveito e aceitação do curso como um todo. Supõe-se aqui que recomendar o curso a outros poderá ser um indicador de haver gostado do curso como um todo, mesmo que haja aspectos sujeitos a críticas. As três perguntas visam contribuir para o esclarecimento dos objetivos (d) e (e), as primeiras duas também para (f).

Eu acho que este curso poderia ser aplicado em/para....

Quadro 31: Avaliação descritiva de possíveis aplicações do curso interativo de alemão

A pergunta é mais uma vez uma prospectiva subjetiva dos participantes para possíveis finalidades e aplicações do curso, requisitando explicitamente uma opinião aberta dos participantes. Este aspecto é apenas indiretamente relacionado aos objetivos e sua intenção principal é ganhar mais conhecimento sobre crenças dos participantes particularmente sobre este curso de alemão.

Após o curso eu estudei o alemão...

... nenhuma vez sozinho	[]
... até 5 horas sozinho	[]
... até 10 horas sozinho	[]
... mais do que 10 horas sozinho	[]

Refletindo, eu acho que eu lembro de

... até 20% do conteúdo do curso	[]
... aproximadamente 40% do conteúdo do curso	[]
... aproximadamente 60% do conteúdo do curso	[]
... aproximadamente 80% do conteúdo do curso	[]
... acima de 80% do conteúdo do curso	[]

Atualmente eu...

... frequento um curso de alemão	[]
... não frequento um curso de alemão	[]

Se sim, que tipo de curso (universidade, centro de línguas, escola de idiomas, etc.)

Quadro 32: Avaliação de aprendizado no curso interativo de alemão e estudos atuais

Perguntas a respeito de estudos além da sala de aula e além da semana do curso, relacionadas ao tópico de autonomia e com isto ao objetivo (c). A pergunta acima também solicita informações sobre a quantidade de estudo que houve após o curso, segundo o participante e pode ser comparada com o número de horas que indicou estudar línguas geralmente em casa. A subjetiva retenção de conteúdo visa relacionar a sensação de aprendizagem com o aprendizado que houve, a ser verificado com o desempenho no teste avaliativo. A última questão, sobre frequentar um curso atualmente, tem o objetivo de investigar a continuidade no estudo. Ela faz parte da investigação de autonomia, no sentido de que se inscrever para um curso também pode fazer parte de um plano de estudos autônomos (HOLEC, 1981, p. 9). Autonomia não precisa significar estudar sozinho, mas pode também ser a escolha consciente de frequentar um curso para o estudo.

2.7 O uso de diários de aprendizagem para a investigação de crenças

O uso de diários de aprendizagem é relativamente novo na área de língua estrangeira. O diário pode ser escrito, dependendo do âmbito da pesquisa, geralmente na primeira pessoa por aprendizes ou professores (MCKAY, 2006, p. 67 – 68). Pré-requisito para o uso de diários de aprendizagem é a capacidade de todos os participantes de ler e escrever, também deve ser considerado que conforme a capacidade de reflexão e verbalização do sujeito os resultados podem ser de qualidade superior ou inferior.

O potencial desta forma de investigação é que ela pode revelar aspectos que do ponto de vista de quem escreve o diário são importantes, mas que o pesquisador talvez não tivesse pensado ainda. Diários servem especialmente bem para investigar atitudes, crenças e afetações ou sentimentos, isso quando os autores dos diários têm a capacidade de refletir e verbalizar estes. Pode aumentar a consciência dos participantes do estudo sobre certos aspectos. O método é de baixo custo para o pesquisador, acessível e pode ser treinado com os sujeitos a serem investigados para melhorar os resultados em termos de qualidade do material, mas não em termos de conteúdo, que deve ser de livre escolha do sujeito. Em combinação com outras metodologias, pode ser utilizado para conferir os dados mediante triangulação.

Algumas fragilidades deste método são que ele é inteiramente baseado em introspecção e pontos de vista subjetivos, que o número de aprendizes a ser investigado é ou precisa ser geralmente pequeno e que são geradas grandes quantidades de texto corrido. O texto corrido tem seus próprios caminhos para interpretação e não é facilmente comparável ou quantificável. Questionável é também, até que ponto o sujeito está apto a interpretar ou refletir o próprio comportamento, pensamento e sentimento (MCKAY, 2006, p. 67 – 71).

Mesmo com toda a problemática descrita acima e considerando o fato de estes estudos muitas vezes não poderem ser repetidos, o espaço e incentivo que o aprendiz ganha para reflexão e introspecção podem acrescentar muito em uma pesquisa.

No âmbito do curso foram entregues cadernos para anotar o diário de aprendizagem pelos participantes no primeiro dia de curso. Junto com a entrega dos cadernos foi pedido aos participantes anotar pensamentos, sentimentos, comentários sobre o curso no caderno ou, se preferissem, de outra forma, seja em papel avulso ou digital. As anotações foram recolhidas no último encontro. No total dez participantes retornaram os diários de aprendizagem. Destes dez diários, dois são de autoria desconhecida, um participante assinou com nome verídico, mas o diário pode ser atribuído posteriormente a *Mr. Brown*. Os outros sete que retornaram o diário eram *Papel*, *Smith*, *Mike*, *Maria Tereza*, *Carlota*, *Maria Takahashi* e *Faetonte*. Os

diários são em perspectiva e abrangência bem distintos, desde relatos de menos que meia página até aproximadamente duas páginas e meia em texto corrido.

Nesta dissertação, os diários de aprendizagem são utilizados, quando oportuno, para uma triangulação dos dados obtidos. Triangulação pode se referir, entre outros, ao uso de vários métodos de coleta de dados para um tema investigado; várias fontes de dados para um mesmo ou distintos fenômenos; uma inspeção dos dados a partir de várias teorias diferentes. No caso, os dados gerados pelos diários são utilizados para complementar e triangular os dados gerados, uma triangulação de métodos. Em caso de congruências os diários podem reforçar os achados da dissertação, em caso de divergências é um motivo a mais para uma melhor investigação dos achados (RIEMER; SETTINIERI, 2010, p. 768 – 769).

2.8 O uso de gravações de aulas para a investigação de crenças

Durante a aplicação do curso, as aulas foram gravadas com um gravador de áudio para ter um registro dos acontecimentos em sala de aula.

De forma geral, pode-se dizer que o maior problema de gravações é o fato de que transcrevê-las toma muito tempo. Gillham apontou que pode levar até 10 horas para se transcrever uma hora gravada (GILLHAM, 2000b, p. 62). Nisso se constitui a grande desvantagem desta forma de coletar dados. Além disso, um problema que vale tanto para entrevistas quanto para gravações de aulas e concerne principalmente ao pesquisador, é que os participantes eventualmente se comportam de maneira diferente do que de costume sob a presença de um gravador, seja este de vídeo ou de áudio. Uma grande vantagem de gravações é o potencial de capturar nitidamente e sem ser filtrado pela percepção ou interpretação de um pesquisador ou observador todo o material linguístico da sala de aula. Ao gravar apenas o áudio sem imagens, perde-se toda a parte da comunicação não-verbal, como gestos e mímica. Sendo assim, as transcrições de material de áudio, dependendo do que aconteceu em sala de aula, podem ficar incompletos ou interrompidos, por exemplo, quando a comunicação verbal muda para sinais ou para apontar algo (EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 34 – 35).

Para a coleta de dados nesta dissertação, as gravações foram feitas sem imagens de todas as aulas. As gravações não foram transcritas na íntegra mas apenas pequenos trechos delas para a ilustração de itens específicos. As gravações encontram-se em formato de CD no anexo deste trabalho para que possam ser consultadas se desejado.

2.9 O uso de testes de desempenho para a investigação

O teste aplicado neste trabalho procura saber, na medida do possível, o resultado de aprendizado dos conteúdos do curso pelos participantes e não investiga os processos que levam ao aprendizado. Procura-se saber quanto os participantes aprenderam para poder verificar se há uma correlação com a percepção subjetiva de fatores afetivos pelos participantes como, por exemplo, ansiedade ou tensão. Ao mesmo tempo deve ser verificado na análise se o desempenho apresenta uma relação com outros fatores como contentamento com o curso. Para obter resultados válidos, o teste aplicado é descrito em sua construção e aplicação abaixo. O teste na íntegra pode ser encontrado nos apêndices D e E.

A literatura específica distingue entre medição, testes e avaliação (BACHMAN, 1990, p. 18 — 24), sendo que para medição de desempenho dos participantes do curso interativo foi aplicado um teste de desempenho para “[...] evocar um exemplo específico do comportamento de um indivíduo”¹⁰⁴ (BACHMAN, 1990, p. 20).

Neste âmbito se pode falar de um teste de *achievement*, relativo ao conteúdo do curso, com categorias pré-estabelecidas de certo e errado, que seria um teste objetivo (BACHMAN, 1990, p. 70 — 75). Ao mesmo tempo, o teste busca apenas obter informações sobre o conhecimento receptivo ou passivo, sobre conhecimento de significado e uso (MILTON, 2009, p. 13 – 15).

O teste foi administrado após as aulas no último dia de curso dentro da mesma sala de aula que foi utilizada durante a semana toda. O formato do teste foi de múltiplas escolhas assinalando a resposta correta mediante x, juntando palavras e imagens mediante numeração, colorir as cores indicadas correspondentemente, escrever números com algarismos e desenhar um caminho em uma área quadriculada segundo instruções, sendo que o início e o fim eram marcados. Eram testados conhecimentos principalmente de vocabulário apresentado nas aulas.

Os resultados do teste devem contribuir para responder a pergunta de uma eventual correlação entre fatores afetivos e o desempenho. Para tanto, os resultados do teste serão comparados com as respostas dos questionários e as entrevistas a respeito de fatores afetivos e sua percepção durante o curso. Além disso deve ser verificado se há uma correlação entre um ou vários fatores investigados e o desempenho no teste.

Conforme a classificação proposta por Bachman (1990, p. 119, figura 5.1, e 111 - 152), o teste pode ser descrito nas seguintes categorias classificatórias abaixo:

¹⁰⁴ Original: “[...] elicit a specific sample of an individual’s behavior” (BACHMAN, 1990, p. 20).

1. Aspectos do ambiente

Os participantes eram familiarizados com o lugar do teste, que tinha sido o local das aulas durante a semana toda o que contribuiu supostamente para manter a ansiedade baixa (OXFORD, 1999, p. 59). Não foram familiarizados com o uso dos computadores durante as aulas da semana, porém, pelas profissões e o grau de instrução poder-se-ia esperar que todos fossem capacitados para utilizar o computador adequadamente. Os professores do curso estavam presentes na sala de aula, porém não supervisionaram os testes de maneira direta. Um problema na aplicação do teste constituiu-se no fato de ter apenas três computadores para fornecer o áudio e, relacionado a isto, o fato de que os últimos participantes responderam o teste bastante tarde, em torno das oito horas da noite. Esta condição física, bem como o decorrer de algumas atividades na sala de aula enquanto os participantes faziam o teste, pode ter constituído uma condição agravante na dificuldade para alguns participantes.

2. As instruções do teste

O teste foi organizado em torno de dez grupos temáticos que eram, como pode ser visto acima, roupas, casa, cores, números, relações familiares, alimentos, verbos, direções, preferências e partes do corpo. O conteúdo correspondia com uma ou várias atividades da semana. Cada um dos temas constituiu de dez frases ou exercícios, cada um valendo um ponto. Não tinha uma distinção do teste em subpartes, as dez partes eram equivalentes, bem como a importância das partes era igual. A sequência era aleatória e não era mandatório completar os exercícios na ordem. O tempo para completar as atividades não era limitado de forma alguma. As instruções eram, conforme abaixo indicado, em português para assegurar que todos as entendessem bem, os números e instruções do áudio das atividades também eram lidos em português. As instruções então eram em parte visuais, em texto, e em parte auditivas, junto com as gravações para os participantes ouvirem. Foram dadas instruções para atividades de selecionar, colorir e relacionar. Os professores estavam à disposição na sala de aula para eventuais perguntas. O critério de uma pergunta ser correta ou incorreta era bastante explícito em alguns exercícios com apenas uma possível resposta correta de duas, em outros era um pouco menos explícito, sendo uma cor em muitas, uma direção em quatro, um número em uma centena. Nisso, no teste o conhecimento era diretamente relacionado à performance.

3. Aspectos do insumo

O insumo era apresentado aos participantes mediante gravações, separadas em dez arquivos de áudio, acessíveis no computador, e, para os itens 1), 2), 5), 6), 7), 9) e 10), visualmente mediante desenhos. Desta forma, havia insumo apresentado visualmente e outro auditivamente. As gravações eram, salvo as instruções, na língua alvo, ou seja, em alemão.

Os participantes não tiveram que identificar um problema, mas sim relacionar a língua falada com símbolos ou desenhos, respondendo de forma não-linguística, ou seja, enfatizando percepção e demonstrações de compreensão sobre produção. Esta forma do teste corresponde ao formato das aulas ao longo da semana e não exige nada além do já conhecido dos participantes. O problema desta forma era claramente identificado com uma quantidade limitada de material e com frases determinadas. A velocidade da fala nas gravações era média. Não houve nenhuma alteração de velocidade proposital, embora isto possa ter sido percebido pelos participantes.

O insumo foi de entre uma palavra até uma frase, com vocabulário suposto de ser totalmente conhecido, pouco contextualizado. Tratava-se de informação concreta, apresentada de forma positiva e fatural, apelando para as habilidades de compreensão de língua falada dos participantes. Não havia influência de gênero, registro, dialeto ou sociolinguística no insumo, já que este só se constituía de frases isoladas e não em texto corrido. As informações não eram contextualizadas, por se tratar de frases isoladas umas das outras. Não continha informação nova, apenas itens já discutidos ao longo do curso com a exigência de demonstrar compreensão.

4. Aspectos da resposta esperada

Foi esperado que os participantes escolhessem a resposta correta de várias opções, relacionassem língua falada e imagem corretamente, colorissem ou desenhassem um caminho corretamente, nisso sendo as atividades de escolha múltipla e, em um sentido bem limitado, de produção. Nas poucas partes de produção os participantes não tinham que produzir a língua alemã por escrito, o formato escolhido para respostas foi a visualização da compreensão mediante desenhos, numeração, coloração, ou seja, por meios extralinguísticos. Como o formato das respostas no teste era altamente restrito e por não haver a possibilidade de responder em texto corrido, mas apenas escolher uma resposta ou indicar uma palavra, não era possível que os participantes criassem uma grande diferença entre insumo e resposta ou que tivessem que organizar o discurso. Como a resposta não era dada em forma de língua, não é preciso considerar a língua da resposta.

As respostas eram restritas ao formato pré-estabelecido. Os participantes não tinham espaço para outras anotações ou formatos de respostas.

5. Relação entre insumo e resposta

A relação entre insumo e resposta era não-recíproca, no sentido de o teste não propor nenhuma forma de retorno aos participantes devido a resposta escolhida. Não há uma interação entre participante e professor.

2.10 O uso de entrevistas para a investigação de crenças

Entrevistas podem ser aplicadas para múltiplas propostas e investigar diferentes conteúdos. Elas podem servir para investigar a biografia do aluno e assuntos relacionados a ela, podem investigar comportamentos, relatados pelo próprio aluno e, portanto, não ser objetivamente verificável, ou investigar atitudes ou opiniões a respeito de coisas ou assuntos específicos, por exemplo, a respeito de um curso, uma certa aula, um certo professor (MCKAY, 2006, p. 51).

Entrevistas podem investigar então uma das áreas mencionadas acima, mas elas podem fazer isto de dois modos distintos. Uma entrevista:

“[quanto mais] deseja-se obter dados comparáveis – através de pessoas, através de lugares – o mais estandardizada e quantitativa a entrevista tende a ficar; quanto mais se deseja obter informações únicas, não estandardizadas, personalizadas sobre como indivíduos veem o mundo, mais se desliza em direção a entrevistas qualitativas, de desfecho aberto, não estruturadas¹⁰⁵ (COHEN; MANION; MORISSON, 2007, p. 354)

Resumindo, entrevistas podem investigar diferentes aspectos, sejam eles biográficos, comportamentais, atitudes ou opiniões. Elas podem fazer isto de forma mais aberta, visando encontrar informações desconhecidas, mais voltadas para o qualitativo, ou de forma mais controlada, visando a criar comparabilidade entre indivíduos. Na verdade, são dois extremos de um contínuo que pode tender mais para um lado ou para outro. Além dessas distinções da entrevista por conteúdo ou modo, há três possíveis formatos que a entrevista pode ter, similar às perguntas de um questionário. Uma entrevista pode ter o formato de conversas informais; o formato de uma entrevista dirigida, parcialmente estruturada pelo entrevistador e, por fim, o formato de uma entrevista altamente padronizada, dirigida pelo entrevistador com perguntas abertas (MCKAY, 2006, p. 51 - 52). Ainda mais estruturado e controlado neste contínuo seria um questionário lido ao participante da pesquisa com perguntas fechadas e respostas prontas para se escolher uma delas. Apesar de se tratar de uma forma de entrevista, isto pertence mais à categoria de questionários e não será mais trabalhado aqui.

Entrevistas em formato de conversas informais podem acontecer em vários contextos, podem até parecer um bate-papo entre amigos e o pesquisador geralmente não toma notas ou grava durante a entrevista, mas anota depois da conversa o que ele ficou sabendo em palavras próprias. O problema é que o entrevistador pode se esquecer de anotar algo ou

¹⁰⁵ Original: “wishes to gain comparable data – across people, across sites – the more standardized and quantitative one’s interview tends to become; the more one wishes to acquire unique, non-standardized, personalized information about how individuals view the world, the more one veers toward qualitative, open-ended, unstructured interviewing” (COHEN; MANION; MORISSON, 2007, p. 354). Tradução N.G.

inconscientemente omitir certos assuntos por se focar muito em outras temáticas (GILLHAM 2000a; GILLHAM 2000b, p. 59 – 79; MCKAY, 2006, p. 51 – 58).

Na entrevista dirigida o pesquisador até pode, dependendo da situação de entrevista, gravar a conversa para transcrevê-la depois. Ele geralmente tem uma lista com perguntas com a exata formulação delas e todos os participantes passam pelas mesmas perguntas, geralmente na mesma ordem. O problema desta entrevista é que não há muito espaço para retomar ideias interessantes que aparecem durante a entrevista. Com isto ela não serve muito bem para investigação qualitativa e seguir ideias interessantes (MCKAY, 2006, p. 52).

A entrevista estruturada pretende fazer as mesmas perguntas a todos os informantes, mas abre mais espaço para traçar outros assuntos que surgem ao decorrer da entrevista. O que McKay denomina importante neste estilo de investigação é:

Em uma *abordagem de guia de entrevista* o entrevistador desenvolve uma série de perguntas que faz a cada participante para ter certeza que os mesmos tópicos estão cobertos com todos. A ordem na qual estas perguntas são feitas e como elas são formuladas podem divergir, a mesma informação é solicitada a todos¹⁰⁶ (MCKAY, 2006, p. 52)

Este tipo de entrevista então estandardiza parcialmente as resposta e áreas cobertas, mas ao mesmo tempo abre espaço para seguir pistas interessantes que surgem durante a entrevista. Ela pode, dependendo também do âmbito da entrevista, ser gravada e transcrita depois, o que confere a ela grande fidelidade. Mesmo assim, a presença de um gravador pode influenciar o nível de conforto do entrevistado com a situação (MCKAY, 2006, p. 51 – 52).

Em geral, as vantagens de investigação mediante entrevistas são que geram dados mais ilustrativos, o indivíduo não perde tempo escrevendo longas respostas, e elas servem para entender pessoas e suas motivações. Geralmente há um retorno de 100% em entrevistas, ou seja, todas as pessoas participantes das entrevistas respondem às perguntas. Pode haver exceção de uma ou outra pergunta, mas em geral todos respondem. Pessoas gostam em geral de receber atenção e de dar opiniões sobre assuntos que são importantes para eles, entrevistas podem revelar dimensões do assunto investigado até então não percebidas. Entrevistas estruturadas podem ser mais adequadas às pessoas entrevistadas se desejado, diferentemente de entrevistas dirigidas. Gravando as respostas, há absoluta fidelidade ao que o entrevistado falou (GILLHAM, 2000b, p. 59 - 79).

¹⁰⁶ Original: “In an *interview guide approach* the interviewer designs a series of questions to ask each participant in order to make certain that the same topics are covered with everyone. Although the order in which these questions are asked and the phrasing of the questions can differ, the same information is asked of everyone.” (MCKAY, 2006, p. 52). Tradução N.G.

As desvantagens de entrevistas são o tempo gasto com a entrevista em si, a dependência da habilidade do entrevistador e eventualmente da simpatia entre entrevistador e entrevistado, é difícil manter o anonimato, a apresentação dos dados e o tratamento dos mesmos é geralmente mais difícil do que em questionários (GILLHAM, 2000b, p. 9 – 18).

Entrevistas, enfim, são “[...] comumente incluídas como uma dimensão ilustrativa no que outrora seria um relatório bastante seco [...]”¹⁰⁷ (GILLHAM, 2000a, p. 10). Enquanto “[...] dados de questionários são necessariamente escassos e não ajudam a entender ou explorar respostas. O aspecto mais positivo de uma entrevista é a riqueza e vivacidade do material que ela gera”¹⁰⁸ (GILLHAM, 2000a, p. 10).

No âmbito desta dissertação, entrevistas posteriores ao curso foram utilizadas para investigar crenças e fatores afetivos dos participantes do curso, bem como atitudes e opiniões. Motivação não pode ser investigada mediante entrevistas porque as entrevistas foram conduzidas posteriormente ao curso. Para levantamento de dados biográficos dos alunos e dados sobre comportamentos foram utilizados questionários, uma vez que os dados gerados por questionários são gerados de forma mais rápida e mais facilmente comparáveis.

Trata-se de entrevistas estruturadas, ou seja, não totalmente abertas e informais nem absolutamente estruturadas, mas gravadas para transcrição posterior. Elas têm caráter aprofundador por capturar ideias ou pensamentos subjetivos que (ainda) não foram cobertos de forma adequada pelos questionários. As entrevistas aconteceram aproximadamente seis semanas após o curso com duração entre pouco mais que dois minutos até cerca de doze minutos. As entrevistas foram conduzidas pela professora-pesquisadora e, em um caso, pelo outro professor presente na sala de aula, o que acrescenta uma dificuldade particular, que é:

No caso de uma entrevista oral, uma fonte de distorção é a relação assimétrica entre os participantes. Em outras palavras, os participantes não têm os mesmos direitos e mesmo em uma relação não estruturada, o entrevistador tem muito mais poder do que o entrevistado. A relação inigualável entre entrevistador e entrevistado vai afetar o conteúdo da entrevista bem como a língua que é utilizada¹⁰⁹ (NUNAN, 1992, p. 150)

Para minimizar os efeitos desta desigualdade na relação entre participantes do curso e a professora, foi enfatizada a importância de todas as respostas. A entrevista foi a última

¹⁰⁷ Original: “[...] commonly included as an illustrative dimension in what would otherwise be a rather dry report [...]” (GILLHAM, 2000a, p. 10). Tradução N.G.

¹⁰⁸ Original: “[...] questionnaire data are necessarily thin and don’t help you to understand or explore answers. The overpoweringly positive feature of the interview is the richness and vividness of the material it turns up” (GILLHAM, 2000a, p. 10). Tradução N.G.

¹⁰⁹ Original: “In the case of the oral interview, one source of bias is the asymmetrical relationship between the participants. In other words, the participants do not have the same rights, and even in an unstructured relationship, the interviewer has much more power than the interviewee. The inequitable relationship between the interviewer and interviewee will affect the content of the interview as well as the language which is used” (NUNAN, 1992, p. 150). Tradução N.G.

interação entre professores e participantes do curso, desta forma as opiniões enunciadas nas entrevistas não iam interferir no curso. Para manter anonimato, os participantes anotavam após as entrevistas a duração da gravação em um papel junto com seu nome fictício. Estas anotações foram guardadas em um envelope que era mantido fechado até todas as entrevistas serem concluídas. Apenas após a última entrevista o envelope foi aberto e foram juntadas as entrevistas e os nomes fictícios dos entrevistados. Houve nove perguntas que foram aplicadas nas entrevistas, porém, infelizmente não todas as perguntas foram postas a todos os participantes, como pode ser visto no *Quadro 33* abaixo:

	Carlos	Carlota	Ecbatana	Eliete	Faetonte	Maria Takahashi	Maria Tereza	Mein	Mike	Mr. Brown	Papel	Sissi	Smith	White
impressão do curso	X	X	X	não fez a entrevista	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
atmosfera no grupo	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
sentimentos durante o curso/as aulas	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
falta de leitura e escrita	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X
continuação dos estudos de alemão	X					X		X		X	X			X
nível alcançável através do curso	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
mudanças na perspectiva sobre aulas de LE	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
mudanças nas perspectivas sobre LA	X		X		X			X	X	X	X	X	X	X
outras observações sobre o curso	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

(LE = línguas estrangeiras; LA= língua alemã)

Quadro 33: Entrevistas efetuadas

O *Quadro 33* acima trabalha com perguntas genéricas. De fato as perguntas foram formuladas de modo levemente diferente para cada um dos participantes. Este material foi transcrito e encontra-se no anexo deste trabalho. As respostas dadas contribuíram para um aprofundamento dos dados gerados e um melhor entendimento dos processos pesquisados, de fato sobre as mudanças nas crenças dos alunos sobre aulas de línguas estrangeiras, sobre a língua alemã e sobre autonomia bem como o alcance dos objetivos para o curso. As perguntas sobre a atmosfera no grupo e os sentimentos durante o curso podem ser atribuídas à investigação do objetivo (f). Elas visam a obter informações sobre a percepção do *eu* dos participantes e ameaças ao mesmo, nos sentidos de Wlodkowski (1993), MacKeracher (1996, p. 42 – 80) e List (2003, p. 25 - 31) discutidos acima. Ao mesmo tempo as perguntas visam investigar melhor tensão, ansiedade e autoestima nas definições de Rost-Roth (2010, p. 876 – 886) e Oxford (1999, p. 59 – 65), também discutidos acima. As mudanças na perspectiva

sobre aulas de línguas estrangeiras pertencem ao objetivo (b) e mudanças nas crenças respectivas (ROZENFELD; VIANA, 2008, p. 50 - 53). A pergunta sobre mudanças nas perspectivas sobre a língua alemã contribui com a investigação do objetivo (a) e em parte com o objetivo (d). A pergunta sobre a falta de leitura e escrita faz parte da investigação do objetivo (e), a pergunta sobre a impressão do curso tem a finalidade de iniciar a entrevista e fazer com que os participantes relembrem com mais facilidade os respectivos assuntos. As demais observações solicitadas geralmente no final da entrevista visam investigar outros itens de importância aos participantes. A questão a respeito do nível alcançável procura obter uma visão subjetiva da aplicabilidade do curso e não é relacionada a um item específico.

3 ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo de *Análise* são apresentados os dados gerados mediante as ferramentas de investigação descritas no capítulo de *Metodologia*. Os dados são apresentados, dependendo de sua natureza, em tabelas ou textos. Os dados não são organizados no critério temporal, mas sim em torno dos objetivos do trabalho. O capítulo de *Análise dos Dados* é organizado em torno dos itens estabelecidos no capítulo *Objetivos*. Estes objetivos são:

- (a) mediante a aplicação de perguntas idênticas dentro dos questionários I e III, bem como com as entrevistas e diários de aprendizado, conferir o grau de mudanças nas crenças sobre aulas de línguas que os participantes apresentam.
- (b) mediante a aplicação de partes idênticas dentro dos questionários I, II e III, diários de aprendizagem e entrevistas, verificar em que medida mudaram as crenças sobre a língua alemã e a dificuldade de aprendê-la.
- (c) a partir de perguntas dos questionários I e III observar qual o grau de mudança nas crenças dos participantes sobre o papel do aluno e do professor em sala de aula e a respeito de autonomia.
- (d) medir a motivação e as expectativas iniciais dos participantes no questionário I e em que medida foram alcançadas depois do curso mediante perguntas no questionário II. Ao mesmo tempo, deve ser observado se há uma relação destes itens com as preferências de aprendizagem e mudanças nas mesmas.
- (e) verificar se as decisões programáticas, inclusive cada uma das atividades, do curso foram percebidas positivamente ou negativamente pelos participantes e se estas percepções apresentam uma relação com as crenças sobre a língua alemã e suas mudanças mediante perguntas do questionário II e questionários individuais sobre cada atividade após cada dia de aula.
- (f) identificar as percepções afetivas dos participantes do curso nos questionários II e III e na entrevista posterior e observar se existem correlações entre estas e os outros itens investigados.

Além de analisar os seis itens acima através dos dados gerados ao longo do curso, analisam-se também as respostas das perguntas abertas dos questionários, das entrevistas e dos diários de aprendizagem para se identificar possíveis interdependências entre as crenças investigadas ou outros itens de importância aos participantes.

Uma vez descrita a fundamentação teórica, a metodologia de investigação e o curso que constitui a base da investigação, segue a análise dos dados coletados. A análise e discussão dos dados será agrupada em seções em torno das seis hipóteses e seus derivados objetivos de investigação.

Por o objetivo a), constatado em primeiro lugar, ser o objetivo mais geral, especificamente da investigação das crenças a respeito de línguas estrangeiras em geral e as mudanças destas crenças através do curso, esta análise será apresentada por último.

Será mantida daqui em diante na análise e discussão dos resultados a intitulação dos questionários como I, II e III.

Vale lembrar que:

- O **questionário I** foi aplicado **antes** do curso para capturar as crenças e expectativas que os participantes trouxeram às aulas
- O **questionário II** foi aplicado após as aulas no último dia de curso para capturar as crenças e impressões dos participantes imediatamente após o curso, Este será chamado de questionário **final**
- O **questionário III** foi preenchido pelos participantes seis semanas após o curso para verificar as crenças e opiniões dos participantes sobre o curso. Este será intitulado como **posterior** ao curso.

Em alguns casos, as perguntas foram simplificadas para melhor caber nas tabelas, porém, as perguntas que foram aplicadas eram conforme aquelas descritas no capítulo anterior. Opções de respostas que não obtiveram nenhuma resposta foram retiradas da visualização das respostas. Segue um exemplo de como foi procedido com as respostas:

Do curso como um todo eu ...	
... não gostei nada	0
... não gostei	0
... gostei mais ou menos	0
... gostei	1
... gostei muito	11

Tabela 1: Procedimentos adotados no processamento dos resultados dos questionários

Nenhum participante assinalou as respostas que foram marcadas no exemplo acima com cinza. Portanto, no quadro de respostas só aparecerão as duas últimas respostas com o respectivo número de participantes que assinalaram cada uma delas. As respostas ficariam desta forma reduzidas a:

Do curso como um todo eu	
gostei	1
gostei muito	11

Tabela 2: Procedimentos adotados para a apresentação dos resultados dos questionários

Em casos nos quais a soma de respostas não chega ao número total de participantes, isso significa que um ou vários participantes não responderam às perguntas. Os questionários I e III foram preenchidos por todos os 14 participantes, o questionário II não foi respondido pelos participantes *Carlota* e *Mr. Brown*, sendo assim doze o total de respostas no questionário II.

Como todos os participantes podiam escolher um nome fictício livremente e sem restrições de sexo, na discussão se fala sempre de *o participante*, nisso incluindo sempre o feminino.

Para marcar melhor a qual questionário pertencem as respostas apresentadas, as colunas respectivas são sinalizadas com cinza da seguinte maneira:

	Questionário I		Questionário II		Questionário III	
Eu acho que a língua alemã é...	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
... fácil de aprender	2	11	4	8	3	11
... uma língua importante no mundo	13	0	12	0	13	1
... parecida com o inglês	10	4	8	3	7	7
... parecida com o português	0	13	1	10	0	14
... uma língua com uma gramática complexa	11	2	10	2	13	1
... uma língua que se pode aprender a falar bem	12	1	12	0	14	0

Tabela 3: Exemplo de apresentação das respostas dos questionários para análise

Lembrando que:

- As respostas do questionário I são marcadas em cinza mais escuro.
- As respostas do questionário II são marcadas em cinza mais claro.
- As respostas do questionário III são apresentadas com fundo branco.

3.1 Análise das crenças sobre aspectos gerais da língua alemã

O primeiro objetivo de investigação constatado na introdução era o mais geral, de verificar as mudanças nas crenças dos participantes sobre aulas de línguas em geral. Por se tratar de um objetivo geral, serão analisados primeiramente os demais objetivos mais específicos antes de prosseguir ao mais geral, integrando nele os objetivos mais específicos. O segundo objetivo constatado na introdução passa a ser o primeiro a ser analisado, lembrando que este era o de:

- (b) mediante a aplicação de partes idênticas dentro dos questionários I, II e III, diários de aprendizagem e entrevistas verificar em que medida mudaram as crenças sobre a língua alemã e a dificuldade de aprendê-la.

Para a investigação deste objetivo foi escolhido o critério temporal. Foram gerados dados diretamente comparáveis, pois foram as mesmas perguntas que foram aplicadas em três momentos diferentes, antes, no final e seis semanas após o fim do curso. Através destes dados deve ser verificado se e em que medida houve mudanças nas crenças dos participantes sobre a língua alemã. Segue uma apresentação dos dados, antes de uma análise específica.

3.1.1 Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre as crenças dos participantes a respeito da língua alemã e de aulas de língua alemã

Os dados apresentados na sequência são divididos conforme os itens específicos investigados e que fazem parte do quadro geral de crenças sobre a língua alemã.

3.1.1.1 Crenças sobre a língua alemã

A primeira pergunta e suas respostas são indicadas na *Tabela 4* abaixo:

	Questionário I		Questionário II		Questionário III	
Eu acho que a língua alemã é...	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
... fácil de aprender	2	11	4	8	3	11
... uma língua importante no mundo	13	0	12	0	13	1
... parecida com o inglês	10	4	8	3	7	7
... parecida com o português	0	13	1	10	0	14
... uma língua com uma gramática complexa	11	2	10	2	13	1
... uma língua que se pode aprender a falar bem	12	1	12	0	14	0

Tabela 4: Crenças gerais sobre a língua alemã

Como as perguntas acima foram nominais, não foi possível aos participantes graduar as suas respostas. Desta forma, os resultados do *Tabela 4* acima podem ser distintos das perguntas similares de intervalos das *Tabelas 5* até *10* abaixo, mesmo que se refira ao mesmo assunto.

Percebe-se que no cômputo de respostas para a primeira pergunta, que no final do curso quatro participantes consideram o alemão uma língua fácil de aprender. Interessante é que apenas *Ecbatana* manteve sua opinião, *Faetonte*, *Maria Takahashi* e *Mein* mudaram sua opinião de não ser fácil de aprender para ser fácil de aprender. Seis semanas após o curso *Maria Takahashi* e *Faetonte* voltaram à opinião que a língua alemã não é fácil de aprender. Percebe-se que há em parte dos estudantes uma indecisão sobre a dificuldade de se aprender a língua alemã. Cinco dos quatorze participantes mudaram a sua opinião de alguma forma durante o curso. Parece que o curso atua sobre a crença a respeito da dificuldade da língua alemã, mas não de forma uníssona quanto à facilidade ou dificuldade.

Sobre a importância da língua alemã no mundo houve praticamente unanimidade. Não há mudanças nas crenças sobre a importância da língua alemã no mundo.

Quase todos consideram a língua alemã parecida com a língua inglesa, apenas *Faetonte*, *White*, *Carlos* e *Ecbatana* consideraram que não fossem parecidas. No questionário II, *White* e *Faetonte* mantiveram sua opinião, *Ecbatana* deixou a questão em branco e *Carlos* mudou de opinião, bem como *Mein* e *Papel* assinalaram achar a língua alemã não parecida com o inglês. No questionário III a opinião dos participantes ficou dividida em dois grupos iguais. Sete consideraram a língua alemã parecida com a língua inglesa (*Maria Takahashi*, *Maria Tereza*, *Smith*, *Carlota*, *Eliete*, *Mike* e *Mr. Brown*), sete não a acharam parecida (*Sissi*, *Faetonte*, *White*, *Papel*, *Carlos*, *Mein* e *Ecbatana*). Percebe-se que depois do curso a crença a

respeito da percepção de semelhança entre a língua alemã e a língua inglesa diminuiu perceptivelmente. Interessante que a mudança se manifestou apenas no questionário posterior e não imediatamente depois do curso. Também não há uma relação com o fato de os participantes terem frequentados outros cursos posteriores ao de julho ou não. Dado que no total sete participaram de outros cursos, destes sete quatro consideraram a língua alemã como não sendo parecida com o inglês, três a acharam parecida. Portanto, a percepção de distante não pode ser atribuída a estudos posteriores ao curso que poderiam ter influenciados esta crença. A percepção não mudou imediatamente através do curso, mas a longo prazo sem que os dados obtidos pudessem explicar o motivo.

A crença sobre a língua alemã ser parecida com o português era quase unívoca negativa. Igualmente foi afirmado pela grande maioria a crença de que a língua alemã seria uma língua de uma gramática complexa, mas que se poderia aprender a falar bem.

Dos itens da pergunta nominal acima, apenas a crença sobre a língua alemã ser fácil de aprender e da língua alemã ser parecida com o inglês sofreu alterações notáveis.

3.1.1.2 Crenças sobre a semelhança entre a língua alemã e a língua portuguesa

Seguindo com a discussão das perguntas de intervalos, já se percebe um quadro mais diferenciado, por exemplo sobre a proximidade da língua portuguesa com a língua alemã:

Eu acho que a língua alemã é...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... próxima do português	0	1	0
... não é próxima nem distante do português	5	5	7
... distante do português	7	6	5
... muito distante do português	2	0	2

Tabela 5: Crenças sobre a proximidade da língua alemã com a língua portuguesa

Enquanto na pergunta nominal todos assinalaram achar a língua alemã distante da portuguesa, com a exceção de *Maria Takahashi* que considerou ambas parecidas no questionário II, na pergunta em formato de intervalos quase a metade dos participantes respondentes consideraram ambas as línguas como não sendo parecidas nem distantes. A diferença entre os questionários I e III é ligeira, com dois votos a mais no campo neutro, nisso a metade dos participantes considerando ambas as línguas não próximas nem distantes. Com base nisto pode-se afirmar que a crença sobre a proximidade da língua alemã com a língua portuguesa se manteve praticamente estável entre os participantes.

3.1.1.3 Crenças sobre a possibilidade de se aprender a língua alemã

Eu acho que a língua alemã pode ser aprendida...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... facilmente	0	2	3
... nem facilmente nem dificilmente	7	8	7
... dificilmente	7	2	4

Tabela 6: Crenças sobre a possibilidade de aprender a língua alemã

Os resultados apresentados na *Tabela 6* indicam uma tendência dos alunos a considerarem a aprendizagem de alemão menos difícil com o decorrer do tempo. Antes a opinião era dividida igualmente entre uma atitude neutra (*Carlos, Ecbatana, Mr. Brown, Papel, Mein, Sissi e Mike*) e difícil (*Faetonte, Eliete, Smith, Maria Tereza, White, Carlota e Maria Takahashi*). No final do curso menos participantes a consideravam como sendo difícil. No questionário III esta tendência foi relativizada, com a metade dos votos no campo neutro, pouco mais que um quarto no campo difícil e pouco menos que um quarto no campo fácil. Parece que o curso atuou sobre as crenças dos participantes sobre a dificuldade de aprendizagem da língua alemã de tal forma que foi considerado menos difícil aprendê-la. O efeito imediato do curso sob a crença relativa à dificuldade de aprendizagem da língua é claramente perceptível. No total, cinco participantes tinham mudado o seu voto no questionário III em pelo menos uma casa em direção ao extremo menos difícil em comparação com os dados levantados antes do curso. Parece haver uma mudança na percepção subjetiva da dificuldade de aprendizagem do alemão. Isto se confirma em vários depoimentos nos diários de aprendizagem, por exemplo de *Maria Tereza* que escreveu:

A língua alemã ganhou ao longo do tempo uma imagem depreciativa, como difícil de aprender, estranha de reproduzir e impossível de escrever. Fala-se em ter aulas longas, entediantes e frustrantes, mas quase não se fala de uma aprendizagem bem-sucedida. É interessante questionar se o próprio ensino do alemão não poderia ajudar a atenuar a visão negativa que a língua adquiriu. Assim, o início do ensino é o momento crucial. [...]

Pessoalmente, pude me sentir em contato com a língua, enquanto a aprendia, e embora que esse contato tenha sido apenas o início de uma aprendizagem que exigirá esforço e tempo, sinto-me motivada a continuar, pois agora parece-me possível atingir um domínio satisfatório do alemão, que já não me soa tão estranho.

Outro participante desconhecido mencionou no diário: “O curso interativo aumentou o meu interesse em aprender a língua, o que sempre tive vontade mas sempre achei que seria muito difícil, com o curso percebi que apesar de difícil, com os métodos corretos de estudo é possível sim aprender a língua”, e *Smith* concluiu o seu diário de aprendizado com as palavras: “Conforme eu respondi nos questionários, eu não achava e continuo não achando o alemão uma língua fácil, mas pelo que eu vi até agora eu não consigo dizer que é difícil”.

Nestes três depoimentos se vê uma mudança na crença sobre a dificuldade de aprendizagem da língua. A mesma percepção é reiterada em várias entrevistas, entre outros por *Carlos* que comentou que o curso “quebrou aquela ideia do alemão difícil”, *Maria Tereza* que achou “que a língua alemã é difícil, mas aí, durante esse curso eu pude ver que não é impossível, que a gente pode ir mais para frente, e atrás dela” ou por *Ecbatana*:

porque a gente considera que o alemão é uma língua não acessível mas em verdade não é, não é tão difícil. [...] Eh eu creio que o curso reforça, ahhh, uma, uma noção de que a língua não é tão difícil, que é uma língua que tem uma boa possibilidade de, de comunicabilidade a partir do momento que você entra em contato começa a utilizar as estruturas do cotidiano você percebe que você consegue utilizar a língua.

Sissi também comentou a respeito:

Olha, eu tinha eu tinha uma outra impressão do idioma. Eu já gostava, sim, sempre me interessei, mas eu sempre achei muito, muito difícil. Acho que todo mundo achava isso, né? Mas, quando começaram as aulas assim, com as brincadeiras, assim, com os desenhos, aí eu aprendo muito fácil desse jeito.

Observa-se uma mudança considerável na percepção de dificuldade de aprendizagem da língua alemã, sendo que foi considerada mais fácil aprendê-la depois do curso do que antes.

3.1.1.4 Crenças sobre a complexidade da língua alemã

Percebe-se uma mudança nas crenças a respeito da língua alemã e de sua dificuldade (de aprender), tanto nos questionários e nas entrevistas. Este assunto é ligado ao próximo item investigado, que é a complexidade da língua.

Eu acho que a língua alemã é uma língua ...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
...uma língua nem simples nem complexa	3	5	5
... uma língua complexa	11	6	8
... uma língua muito complexa	0	1	1

Tabela 7: Crenças sobre a complexidade da língua alemã

A pergunta apresenta antes do curso um quadro relativamente uniforme, com onze votos considerando a língua complexa e três considerando como não complexa nem simples. Já no questionário II, três pessoas consideraram a língua menos complexa e uma pessoa considerou ela mais complexa. Resumindo, pode dizer-se que não há uma tendência unívoca nas crenças dos participantes, embora no questionário II haja uma leve tendência a considerar a língua um pouco menos complexa. Isto é interessante porque os participantes apenas mudaram a sua crença sobre a dificuldade de aprendizagem da língua através do curso, mas não passaram a considerar a língua uma língua não-complexa.

3.1.1.5 Crenças sobre a possibilidade de dominar a língua alemã

Perguntados sobre quão bem se poderia dominar a língua alemã, as respostas foram as seguintes:

Eu acho que é possível dominar a língua alemã...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... em todas as partes	4	4	5
... em boa parte	8	7	8
... em algumas partes	2	1	1

Tabela 8: Crenças sobre a possibilidade de dominar a língua alemã

Como se vê, a distribuição das respostas à pergunta acima se manteve quase idêntica. Pode dizer-se que o curso, segundo os dados da *Tabela 8*, não atuou sobre a crença em questão. Isto implica que ou o curso não tenha atuado sob este aspecto das crenças ou que tenha sido uma crença muito estável com os participantes. Dado o fato que as outras crenças mudaram, parece que a crença sobre a possibilidade de dominar a língua alemã tem sido muito estável. Ela é ligada também a uma percepção da própria capacidade de aprender.

3.1.1.6 Crenças sobre a importância da língua alemã no mundo

Eu acho que a língua alemã no mundo é uma língua...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... muito importante	5	7	10
... importante	6	5	2
... mais ou menos importante	2	0	2
... pouco importante	1	0	0

Tabela 9: Crenças sobre a importância da língua alemã no mundo

A pergunta acima representa uma tendência dos participantes a considerar a língua alemã mais importante, especialmente no questionário II onde todas as respostas foram positivas. No questionário I, *Smith* considerou a língua alemã no mundo mais ou menos importante e *Carlos* a considerou mais ou menos importante, porém, restringiu a sua resposta “(socialmente), academicamente considero importante”. Nos questionários se demonstra uma mudança das crenças sobre a importância da língua alemã com a tendência de a achar ela mais importante. Isto se confirma por outros enunciados dos participantes. *Smith* comentou a respeito no seu diário de aprendizagem: “Ah, gostei muito também dos comentários (em português, obrigado) referentes à cultura/história alemã”.

Foi um ponto que não foi intencionalmente integrado nas aulas, mas surgiu a partir da dinâmica de professores e grupo, principalmente do segundo professor que pode contribuir

muito com a percepção da Alemanha do ponto de vista de um brasileiro. Houve por exemplo um pequeno trecho explicativo no final da atividade *Mercado*, que foi o seguinte:

O Kennedy era de família alemã né. [...] O Kennedy, não, até onde eu sei não, ou talvez sim, por algum lado da família mas [...] até tem um nome alemão no meio dele, eu não lembro. J. [...] ah é, o Fitzgerald, né [...]. É, o F é Fitzgerald é. Ai ele foi para, tava aquela crise, né, na União Soviética, no mundo ocidental, guerra fria e o Kennedy vai lá pra, pra Berlin, né, para Alemanha, pra Berlin e decide soltar esta, né. E ele fala assim ‘Ich bin ein Berliner’. Ele fala, eu sou um Berliner. A ideia dele era falar alguma coisa do tipo ah, eu sou de Berlin. Mas ele solta, né, que ele é um soninhozinho desses. (Terça-feira, 19.07.2011, parte II, ca. 00h49min51sec)

Como é uma transcrição da gravação para fins ilustrativos e pode ser ouvido no original, a transcrição não é de fidelidade absoluta a todos os marcadores de língua oral como repetições, “ehm” ou intervenções de outros locutores. Outro exemplo de explicações culturais em português segue abaixo:

Eu fui lá pro norte da Alemanha com ela e a gente decidiu fazer um passeio de bicicleta. É incrível como a Alemanha tem não só estrada boa como trem bom, como bondinho bom, não tou brincando, tem bondinho gente, mas é, é ótimo. E tem umas, há umas ciclovias fantásticas, né, inclusive com quiosques para as pessoas pararem que tão pedalando e fazendo, tomar o lanchinho delas lá. [...] (Quarta-feira, 20.07.2011, ca. 02h26min30sec)

Também foi entregue aos participantes na última aula um livro com o título *Perfil da Alemanha* (2011), contendo uma ampla quantidade de informações sobre a Alemanha em várias categorias como história, sociedade, sistema político, cultura entre outros. Isto pode ter contribuído para uma imagem de maior importância da língua alemã no mundo e a modificação das crenças dos participantes. Porém, por falta de maior investigação a respeito desse assunto, a hipótese de os participantes atribuírem maior importância a língua devido a maior conhecimento sobre o país terá de ficar limitada ao campo das hipóteses por enquanto, embora seja muito bem-vindo sujeitá-la a futuros estudos.

3.1.1.7 Crenças a respeito de dificuldade de pronúncia, ortografia e som da língua alemã

A crença sobre a dificuldade da pronúncia do alemão também sofreu alterações em prol do lado positivo da escala, como pode ser visto no *Tabela 10*:

Eu acho que a língua alemã tem uma pronúncia...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... muito difícil	4	0	0
... difícil	7	10	8
... nem fácil nem difícil	3	1	6
... fácil	0	1	0

Tabela 10: Crenças a respeito da dificuldade de pronúncia da língua alemã

Antes, quatro participantes consideravam a pronúncia da língua muito difícil, nos questionários II e III nenhum participante manteve esta opinião. Demonstra-se que, apesar de a pronúncia não ter sido tematizada de forma explícita em sala de aula, houve uma tendência de considerá-la menos difícil, ainda que não fácil. Esta tendência ficou mais evidente no questionário III, com quase a metade dos participantes considerando a pronúncia nem fácil nem difícil. Não pode ser identificada uma relação entre estudos continuados, que supostamente levariam a uma maior familiarização com a pronúncia, e a dificuldade atribuída à pronúncia. Poder-se-ia levantar a hipótese de que os participantes teriam em retrospectiva idealizado a pronúncia como menos difícil do que a perceberam durante o curso, mas a investigação disto caberia a outros estudos.

As respostas apresentam semelhanças às duas perguntas abaixo sobre ortografia e som da língua:

Eu acho que a língua alemã tem uma ortografia...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... muito difícil	4	0	1
... difícil	7	7	7
... nem fácil nem difícil	1	3	4
... fácil	2	1	2
... muito fácil	0	1	0
Eu acho que a língua alemã tem um som...	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... desagradável	1	0	0
... nem agradável nem desagradável	2	1	1
... agradável	6	6	7
... muito agradável	5	5	6

Tabela 11: Crenças a respeito de ortografia e som da língua alemã

A percepção da ortografia, embora não tenha sido tematizada nas aulas, tornou-se levemente menos difícil.

A percepção do som da língua, julgando pelos números absolutos, se tornou levemente mais positiva. No questionário III, quase todos os participantes consideravam o som positivo. *Mike* comenta na entrevista sobre o som da língua: “É porque foi o meu primeiro contato com alemão. Assim então ah, além de filmes que todo mundo ‘ainswainswainswain’ e não sei o que, ah, eh, então foi um primeiro contato e eu acho que foi um primeiro contato muito proveitoso”. Ou seja, percebia antes quanto ao alemão, que seu som era como uma chuva de sílabas não identificadas e esses resultados implicam em considerar que o curso tenha mudado esta percepção. Os outros participantes não falaram a este respeito nas entrevistas. É

interessante que as mudanças nos dois domínios são similares, embora a oralidade tenha sido o foco das aulas e a ortografia não ter sido tematizada em sala de aula. Pode-se concluir que o contato com a língua durante o curso tenha contribuído para uma percepção menos difícil da pronúncia, da ortografia e do som da língua alemã.

3.1.1.8 Crenças sobre a importância de habilidades específicas em aulas de língua alemã

A próxima pergunta era uma pergunta ordinal, cujos resultados somados estão indicados abaixo no *Tabela 12*:

Eu acho que em aulas de língua alemã é mais importante aprender a... (favor numerar de 1 = pouco importante a 4 = muito importante)	Questionário I	Questionário II	Questionário III
... falar	37	35	44
... ler	29	21	27
... escrever	28	24	26
... compreender (ouvir)	36	30	46

Tabela 12: Crenças sobre as habilidades ler, escrever, falar e compreender em aulas de língua alemã

As somas das respostas da pergunta no questionário I sobre falar e compreender eram quase idênticas (36 e 37) e sobre ler e escrever também (28 e 29). No final do curso, falar parecia ser um pouco mais importante do que compreensão, escrever um pouco mais importante do que leitura. Posteriormente, a pontuação total para fala e compreensão novamente eram quase idênticas, para leitura e escrita também. O que difere as respostas no questionário III daquelas respostas dadas no questionário I, é a maior diferença de pontuação entre as habilidades principalmente treinadas no curso, que eram fala e compreensão, e as não treinadas, que eram escrita e leitura. A soma de todas as respostas no questionário I era apenas 130, devido ao fato de um participante ter respondido 4 em todas as habilidades, o que não entrou na soma, e a soma no questionário III ter sido 143 por motivo de um participante ter respondido duas vezes com 4 e nenhuma vez com 1. A soma do questionário II era de 110 pontos por ter tido apenas onze respostas válidas. Desta forma, os resultados têm pouca comparabilidade e apenas, de forma muito generalizada, indicam uma maior importância atribuída à compreensão e à fala, diante da leitura e escrita.

3.1.1.9 Crenças articuladas nas entrevistas e nos diários de aprendizagem

Os resultados dos questionários indicados acima indicam que, através do curso, os participantes chegaram a modificar as suas crenças de tal forma que consideram o alemão uma língua menos difícil e complexa. Consideraram som, ortografia e pronúncia menos difícil e, ao mesmo tempo, a língua alemã menos parecida com o inglês. Como escreveu *Ecbatana*, o curso contribuiu para “desmistificação da língua.”

Nos diários de aprendizado há quatro depoimentos a respeito. Por um lado, um participante desconhecido comentou que “no meu caso, que não conhecia nada ainda sobre a língua alemã, foi possível uma grande aproximação. [...] O curso interativo aumentou o meu interesse em aprender a língua, o que sempre tive vontade, mas sempre achei que seria muito difícil [...]”. Isto ilustra e afirma os achados dos questionários. Um pouco mais aplicado e individual é o comentário de Maria Takahashi: “Meu interesse pelo alemão só aumentou, tanto que não parei, continuo fazendo um curso aqui na própria USP”. Ela não explica os motivos pelo aumento do interesse como faz o outro participante no comentário anterior, porém, conta que aumentou. *Maria Tereza* já descreve mais a sua relação com a língua alemã e como esta mudou ao longo do curso:

A língua alemã ganhou ao longo do tempo uma imagem depreciativa, como difícil de aprender, estranha de reproduzir e impossível de escrever. Fala-se em ter aulas longas, entediantes e frustrantes, mas quase não se fala de uma aprendizagem bem-sucedida. É interessante questionar se o próprio ensino do alemão não poderia ajudar a atenuar a visão negativa que a língua adquiriu [...] Pessoalmente, pude me sentir em contato com a língua, enquanto a aprendia, e embora que esse contato tenha sido apenas o início de uma aprendizagem que exigirá esforço e tempo, sinto-me motivada a continuar, pois agora parece-me possível atingir um domínio satisfatório do alemão, que já não me soa tão estranho (*Maria Tereza*)

O quarto participante que escreveu a respeito em seu diário de aprendizado foi *Smith*, que descreve de forma muito agradável como mudou a sua crença sobre a língua alemã:

Eu acho que a nossa semana inclusive me ajudou pra isso, pra começar logo. De todo modo, eu comecei. Eu penso que o tempo que passamos juntos me ajudou a começar este curso com outros olhos, já com um ponto de vista diferente, já entendendo coisas com mais facilidade, já falando com mais facilidade, já prestando atenção em coisas que provavelmente não estaria prestando se não tivéssemos feito aquela semana. Eu quero aprender alemão bem, não necessariamente para o meu trabalho, mas porque eu gosto do som, eu gosto de aprender línguas e eu admiro a gana e o desejo de vencer do povo alemão. Conforme eu respondi nos questionários, eu não achava e continuo não achando o alemão uma língua fácil, mas pelo que eu vi até agora eu não consigo dizer que é difícil. (*Smith*)

Estes quatro depoimentos afirmam os achados dos questionários. Nos outros diários de aprendizagem não se encontram depoimentos contraditórios ou outros depoimentos a respeito do tema. Nas entrevistas, a pergunta sobre mudanças na percepção da língua alemã foi postas a dez dos participantes, e oito responderam de alguma forma a respeito. Com a exceção de *White*, que não falou bem sobre a mudança na percepção da língua, mas apenas um aumento

do interesse pela língua, os sete participantes restantes se manifestaram de forma positiva nas entrevistas, como pode ser visto nos trechos reproduzidos abaixo:

Eu, para mim foi interessante porque quebrou aquela ideia do alemão difícil, né, que eu já vim carregado com isso. E a, o tipo de, de atividades assim, mais solta, ajuda também a quebrar essa barreira, né, que é mais... (*Carlos*)

Eu queria estudar alemão, eu acho que este curso me fez estudar mesmo, assim, desde então estou estudando de verdade, por conta mesmo, mas, já é alguma coisa. Eu senti que me deu, assim, de certa forma, esperança de conseguir aprender, né, porque às vezes parece muito difícil. E parece que não vai conseguir, eu acho que foi esse curso, deu uma ideia de que eu vou conseguir mesmo fazer. [...]!Ah, eu achei bem legal o curso. Que eu acho que ele tira um pouco de preconceito que todo mundo tem com alemão mesmo, é uma língua feia, é uma língua de física, é uma língua agressiva, tudo, e aí é difícil de tirar isto da cabeça das pessoas aqui no Brasil. E, eu acho que seu curso faz isto, você mostra o alemão como se, amigável, a imagem amigável do alemão, e é legal. Eu gostei muito (*Carlota*)

Oh, eu já tinha interesse no alemão. Eh eu creio que o curso reforça, ahhh, uma, uma noção de que a língua não é tão difícil, que é uma língua que tem uma boa possibilidade de, de comunicabilidade a partir do momento que você entra em contato começa a utilizar as estruturas do cotidiano você percebe que você consegue utilizar a língua (*Ecbatana*)

É porque foi o meu primeiro contato com alemão. Assim então ah, além de filmes que todo mundo “ainswainswainswainswain” e não sei o que, ah, eh, então foi um primeiro contato e eu acho que foi um primeiro contato muito proveitoso do jeito que foi apresentado, não, s, acho que possivelmente não teria ah, eh, aproveitado tão bem se tivesse sido um, um, um curso convencional, início, um curso convencional com apostila ah, uma primeira lição que demora sei lá, digamos umas três aulas para você ficar falando eh, “mein Name”, “heiße”, “ich heiße” e assim por diante, então eu acho que foi no, no, no tempo que o curso foi feito assim e para um primeiro curso eu acho que foi muito mais proveitoso do que se eu tivesse feito o nível um ou começado o nível um de alemão em alguma outra faculdade ou escola (*Mike*)

Eh, eu achei que o curso, ele foi uma introdução à, à língua alemã, né. Assim, eu acho que foi o básico do básico, né, é ótimo assim, para despertar interesse. Essa foi a minha opinião. [...]o alemão é uma língua diferente, né, ela não é parecida com, com português na minha opinião, ela se aproxima um pouco do inglês, né, eh, mas acho que eu não tive tanta dificuldade, assim, em aprender o que foi passado (*Mr. Brown*)

Mh, acho que sim, eu acho que ficou mais fácil. Não sei, não sei dizer bem porque, mas acho que ficou um pouco menos assustador, sabe? Eu acho que facilitou, assim (*Papel*)

Olha, eu tinha eu tinha uma outra impressão do idioma. Eu já gostava, sim, sempre me interessei, mas eu sempre achei muito, muito difícil. Acho que todo mundo achava isso, né. Mas, quando começaram as aulas assim, com as brincadeiras, assim, com os desenhos, aí eu aprendo muito fácil desse jeito. E, e achei que eu gravei muita coisa (*Sissi*)

É, da língua alemã em geral, eh, eu acho que ts, eu acho, eu acho que ia mudar muita perspectiva porque eu, a noção básica de, do quanto complexo ela pode ser, né (*Smith*)

Os depoimentos confirmam a tendência dos questionários e dos diários de aprendizado. Portanto, pode afirmar-se que o curso aplicado atuou de tal forma sob as crenças dos participantes que a maioria deles considerou a língua alemã como menos difícil depois ao curso com relação a antes. Alguns mencionaram também nos trechos acima um aumento na motivação para o estudo da língua, o que se confirma na resposta à pergunta seguinte do questionário III, sendo que apenas para *Mike* o interesse na língua alemã continuou igual:

Subjetivamente eu diria que o curso...	Questionário III
... despertou mais o meu interesse na língua alemã	13
... deixou igual meu interesse na língua alemã	1

Tabela 13: Crenças sobre este curso de língua alemã

3.1.2 Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre aspectos gerais da língua alemã

A partir dos dados reproduzidos acima, pode dizer-se que o curso contribuiu para que os participantes considerassem a língua alemã menos difícil depois do curso do que antes dele. Especialmente a opinião sobre a dificuldade da língua e de aprendizagem dela mudou. Já a opinião sobre a complexidade da língua não sofreu alterações, ao mesmo tempo menos participantes acharam a língua parecida com o inglês. *Ecbatana* chamou isto de “a desmistificação da língua” no questionário II.

Supõe-se que a interação com a língua dentro da sala de aula em atividades específicas conforme propostas em 2.2.3 aproximou os participantes da língua alemã de tal forma que modificaram as crenças sobre ela (ROZENFELT; VIANA, 2008, p. 50 – 53). Enquanto a complexidade da língua e o ponto em que é possível dominá-la foram considerados iguais, houve uma aproximação do aluno à língua. Ou seja, mediante o curso a visão individual sobre a própria capacidade de aprender a língua ficou mais positiva. Ao mesmo tempo, as crenças sobre a dificuldade geral e até que ponto é possível dominar a língua se mantiveram estáveis. Ou seja, por um lado há as crenças estáveis e enraizadas sobre a língua alemã, por outro lado o curso conseguiu tornar mais positivas as crenças sobre a própria capacidade de aprender a língua. Com a maior aproximação dos participantes à língua também passaram a considerá-la mais importante no mundo e menos parecida com o inglês, possivelmente mediante o contato maior que tiveram com a língua e a cultura alemã.

A desmistificação e a modificação das crenças sobre a dificuldade de aprendizagem da língua alemã parecem estar vinculadas a uma maior motivação para estudá-la, conforme já afirmado por Riemer (2010, p. 1153) e discutido no capítulo sobre motivação. Demonstra-se aqui a interação entre crenças, experiências e motivação, e a suas influências mútuas. Neste caso, houve uma modificação das crenças sobre a língua alemã pela experiência do curso de alemão. Por meio da modificação também houve uma parcial alteração da motivação, enunciada no aumento da vontade de estudar a língua.

3.2 Análise das crenças sobre aspectos gerais de autonomia

A análise dos dados nesta seção gira em torno do objetivo (c) indicado no capítulo de *Introdução*. Este objetivo era o seguinte:

- (c) a partir de perguntas dos questionários I e III observar qual o grau de mudança nas crenças dos participantes sobre o papel de aluno e de professor em sala de aula e a respeito de autonomia.

Perguntas que concernem às crenças dos participantes do curso a respeito de autonomia foram aplicadas nos questionários I e III. Por se tratar de um conceito que dificilmente pode ser refletido em entrevistas, a análise nesta parte se restringe às respostas dos questionários respectivos.

3.2.1 Resultados dos questionários sobre as crenças e os comportamentos dos participantes a respeito de autonomia

Os dados apresentados na sequência são divididos conforme os itens específicos investigados que fazem todos parte do quadro geral de crenças sobre a autonomia em aulas de línguas.

3.2.1.1 Crenças sobre o papel de professor e aluno em sala de aula

Como pode ser visto na *Tabela 14* abaixo, as respostas às perguntas nominais são idênticas nos questionários I e III, com exceção da última pergunta. Esta pergunta foi respondida afirmativa por *Mike*, *Mein* e *Ecbatana* antes do curso. No questionário III, *Smith* e *Papel* passaram a afirmar que o papel do professor em sala de aula era de ser responsável pelo aprendizado dos alunos. Desta maneira, aumentou em dois votos e se pode afirmar uma leve tendência entre os participantes de atribuir maior responsabilidade pelo aprendizado ao professor, ou seja, afastando-se de uma definição de autonomia de Nodari e Steinmann (2010, p. 1157). Porém, este achado tem de ser tratado com bastante cuidado por se tratar de uma pergunta nominal, sem possibilidade de graduar a resposta.

Para mim, o papel do professor em sala de aula é de...	Questionário I		Questionário III	
	Sim	Não	Sim	Não
... fornecer o conhecimento	14	0	14	0
... saber tudo	0	14	0	14
... ter respostas para tudo	0	14	0	14
... corrigir o aluno	14	0	14	0
... ajudar o aluno a aprender	14	0	14	0
... ser responsável pelo aprendizado dos alunos	3	11	4	9

Tabela 14: Crenças sobre o papel do professor em sala de aula

Um quadro semelhante ao do da *Tabela 14* apresenta a tabulação na *Tabela 15* abaixo, com mudanças de no máximo um voto:

Para mim, o papel do aluno em sala de aula é...	Questionário I		Questionário III	
	Sim	Não	Sim	Não
... o de cumprir as ordens do professor	10	4	11	3
... o de ouvir e absorver o insumo	13	1	12	2
... o de participar ativamente com perguntas e opiniões	14	0	14	0
... o de determinar o que querem aprender	7	7	8	6
... o de requisitar a ajuda do professor onde necessário	13	1	14	0
... o de criticar o professor quando não estou de acordo com o formato das aulas	13	1	12	2

Tabela 15: Crenças sobre o papel do aluno em sala de aula

Pode-se deduzir que, apesar de não terem sido sempre os mesmos participantes que mudaram a sua opinião, não houve mudanças significativas nas crenças sobre o papel do aluno em sala de aula. Apenas na pergunta sobre determinar o que querem aprender, as crenças de três participantes mudaram: *Eliete* e *Mike* acharam antes que não e posteriormente acharam que sim, *White* mudou de sim para não. É o único campo em que se detecta alguma mudança maior nas crenças, porém sem uma tendência clara. O interessante no item “*determinar o que querem aprender*” é, que ele é o item mais abrangente. É um item que re-toma em parte o conceito de Holec (1981), e nele a divisão entre os participantes era quase meio ao meio. Porém, uma opinião favorável não pode ser relacionada à idade ou ao grau de instrução.

Eu acho que em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras...	Questionário I	Questionário III
... o professor é responsável por 75% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 25% do aprendizado	1	0
... o professor é responsável por 50% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 50% do aprendizado	10	8
... o professor é responsável por 25% do aprendizado e o aluno é responsável pelos outros 75% do aprendizado	3	6

Tabela 16: Crenças sobre a distribuição de responsabilidades pelo aprendizado

Na pergunta sobre de quem é a responsabilidade pelo aprendizado houve uma mudança perceptível para uma maior responsabilidade dos alunos, como pode ser visto na *Tabela 16*. Aumentou para seis votos o número dos que consideraram maior a responsabilidade do participante pelo aprendizado, diante três votos antes do curso. Ainda se vê que diminuiu em dois votos a responsabilidade pelo aprendizado igualmente distribuída entre professor e aluno. *Mike*, o único participante que tinha considerado maior responsabilidade pelo aprendizado como sendo do professor, mudou a sua opinião para uma distribuição igual entre professor e aluno. Desta forma parece que há uma tendência leve em prol de uma maior autonomia no sentido do item (2) de Nodari e Steinmann (2010, p. 1157).

3.2.1.2 Comportamentos relacionados a autonomia

Quando eu tenho dúvidas...	Questionário I		Questionário III	
	Sim	Não	Sim	Não
... pergunto ao professor	14	0	14	0
... pergunto a alguém que saiba	13	0	13	0
... não pergunto a ninguém	1	12	1	12
... eu procuro a resposta sozinho	7	6	9	4

Tabela 17: Comportamentos relacionados a dúvidas nas aulas

Posterior ao curso, apenas o número de participantes que indicou procurar a respostas sozinho aumentou. *Mr. Brown*, *Maria Takahashi* e *Carlota* mudaram a resposta de não no questionário I para sim no questionário III, ao mesmo tempo *Papel* mudou a sua resposta de sim para não. Parece haver uma leve tendência para maior procura individual de informação além das outras respostas se manterem estáveis as outras respostas, com uma tendência contrária do participante *Papel*. O número de amostra ainda é pequeno para se deduzir uma influência do curso neste comportamento.

Já nas perguntas na *Tabela 18*, perguntas de intervalos, se vê que não há mudanças significativas nos comportamentos em questão:

Assuntos que me interessam...	Questionário I	Questionário III
... costume pesquisar sempre por iniciativa própria	6	6
... costume pesquisar, às vezes por iniciativa própria	8	8
Eu prefiro que...	Questionário I	Questionário III
... alguém me explique as coisas	10	12
... eu mesmo procure a solução	3	2

Tabela 18: Comportamentos relacionados a busca de conhecimento

Os costumes de pesquisar assuntos interessantes se mantiveram, as preferências sobre explicações ou pesquisa própria mudaram apenas para *Sissi*. Na *Tabela 19* abaixo também não há mudanças significativas.

Assuntos que me interessam...	Questionário I	Questionário III
... costume pesquisar sempre por iniciativa própria	6	6
... costume pesquisar, às vezes por iniciativa própria	8	8
Eu prefiro que...	Questionário I	Questionário III
... alguém me explique as coisas	10	12
... eu mesmo procure a solução	3	2

Tabela 19: Comportamentos e preferências relacionadas a autonomia

Três participantes que tinham assinalado estudar até meia hora fora dos horários de aula antes do curso assinalaram estudar até uma hora por semana fora do horário das aulas no questionário III, como pode ser visto na *Tabela 20* abaixo:

Eu costumo estudar línguas estrangeiras...	Questionário I	Questionário III
... nunca fora dos horários de aula	1	1
... até meia hora por semana fora do horário de aulas	5	2
... até uma hora por semana fora do horário de aulas	4	7
... mais do que uma hora pro semana além do horário das aulas	4	4

Tabela 20: Comportamentos relacionados a estudos foras das aulas

Nisso, não foram constatadas alterações significantes nos questionários sobre comportamentos relacionados à autonomia.

3.2.1.3 Comportamentos autônomos em relação ao curso aplicado

Perguntado aos participantes no questionário III quanto tempo eles estudaram sozinho nas seis semanas entre o final do curso e a aplicação do questionário III, as respostas foram as seguintes:

Após o curso eu estudei o alemão...	Questionário III
... nenhuma vez sozinho	5
... até 5 horas sozinho	6
... até 10 horas sozinho	3

Tabela 21: Estudos autônomos depois das aulas presenciais

O número dos participantes que não estudou após as aulas é maior do que o número de participantes que indicou nunca estudar línguas estrangeiras fora dos horários de aula. Esta diferença pode ser proveniente do fato que não houve mais aulas após o curso nem a necessidade de estudar para se poder acompanhar bem as aulas. Mas, se os participantes tivessem considerado o reencontro como mais uma aula, a diferença entre os que indicaram costumar estudar nos questionários I e III e o tempo que indicaram de fato haverem estudado após o curso é grande, como pode ser confirmado na *Tabela 22* abaixo:

Horas de estudo posterior ao curso	De fato conforme indicado no questionário III	Segundo costumes indicados no questionário I	Segundo costumes indicados no questionário III
Nenhuma vez sozinho	5	1	1
Até 5 horas sozinho	6	5	2
Até 10 horas sozinho	3	8	11

Tabela 22: Comparação de estudos individuais depois do curso com os valores indicados antes do curso

Percebe-se aqui a distância entre o imaginado, ou lembrado, e o feito, que representa um problema normal de questionários como já indicado anteriormente. Porém, pode ser considerado positivo que nove de quatorze participantes continuaram a estudar a língua em algum momento após o curso. *Carlos, Maria Takahashi, Papel, Ecbatana, Smith, Eliete e Sissi* afirmaram a continuação dos estudos nos questionários. No total, a metade dos participantes continuou os estudos.

Porém, doze de quatorze tinham indicado que queriam continuar os estudos após o curso. De fato apenas sete continuaram. O curso não aumentou a participação em cursos de alemão. Isto pode ser confirmado comparando as respostas da *Tabela 23* abaixo:

Após este curso eu...	Questionário III
... quero continuar a aprender o alemão	12
... quero talvez continuar a aprender o alemão	2

Tabela 23: Prospectiva de continuação dos estudos

Apenas *Mr. Brown* e *Faetonte* não tinham certeza se gostariam de continuar a estudar a língua alemã ou não, todos os outros responderam que sim, mas seis semanas depois do curso apenas sete participantes estavam inscritos em um outro curso:

Atualmente eu ...	Questionário III
... frequento um curso de alemão	7
... não frequento um curso de alemão	7

Tabela 24: Continuação dos estudos de fato

Dos doze que indicaram no início do curso que pretendiam continuar, apenas 7 estavam engajados em algum tipo de continuação de estudos no momento da avaliação posterior. Apesar de frequentar um curso não ser necessariamente um estudo autônomo, ele pode fazer parte de um plano de estudos que seria parte de autonomia, por ser uma decisão de quando e onde aprender. Porém, 5 participantes que queriam continuar os estudos não o fizeram.

3.2.2 Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre autonomia e comportamentos autônomos

Considerando todos os dados coletados nos questionários I e III a respeito de autonomia e comportamentos autônomos, percebe-se que as mudanças nas crenças dos participantes são mínimas, isso se houver alguma mudança. Isto parece plausível, considerando o formato do curso e a definição de autonomia adaptada, uma vez que não foi trabalhado autonomia em sala de aula. Diferentemente do que exige Little (2005, p. 18), essa autonomia não fez parte das aulas, não esteve embutida durante curso em seu formato atual e portanto o curso não tornou os participantes do curso sujeitos mais autônomos. Mas, parece que houve uma maior conscientização dos participantes pela necessidade de eles mesmos construírem e contribuírem para o seu aprendizado, da sua própria responsabilidade para ele e de eles partirem em busca de conhecimento. Embora isto não possa ser chamado de comportamento autônomo, a conscientização pela importância de se engajar na busca de conhecimento, embora seja uma tendência apenas entre alguns e não todos os participantes do curso, pode ser considerada um primeiro passo em direção à autonomia no aprendizado, a assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, no sentido dois estabelecido por Nodari e Steinmann (2010, p. 1157).

3.3 Análise dos dados a respeito de motivação e expectativas iniciais e aproveitamento do curso

Houve no questionário I uma seção específica para identificar motivação e expectativas dos participantes a respeito do curso. Conforme já discutido acima, são fatores integrantes de crenças no sentido de Horwitz (1988, p. 283 - 294). Estas perguntas fazem parte da investigação do objetivo (d), lembrando que este era:

- (d) medir a motivação e as expectativas iniciais dos participantes no questionário I e em que medida foram alcançadas depois do curso mediante perguntas no questionário II. Ao mesmo tempo deve ser observado se há uma relação destes itens com as preferências de aprendizagem e mudanças nas mesmas.

3.3.1 Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre motivação, expectativas iniciais e o alcance de expectativas dos participantes no curso de alemão

Os dados apresentados na sequência são organizados por critérios temáticos e temporais. Nisto, depende da natureza de cada um dos itens a sua organização. É mantida a organização em subcapítulos que o leitor já conhece dos trechos anteriores. É importante mencionar que há quatro perguntas que foram aplicadas apenas uma única vez no questionário I para verificar preferências existentes em aulas de línguas que os participantes trouxeram as aulas.

3.3.1.1 Preferências existentes, motivação e motivos de participação dos participantes no curso

A primeira das quatro perguntas mencionadas acima, a pergunta sobre como aprende melhor o aprendiz no questionário I, foi complementada com um pequeno teste sobre o “tipo de aprendiz” depois do curso. Conforme já indicado na discussão dos questionários acima, após a aplicação tanto da pergunta no questionário quanto do teste ficou claro que foram misturados conceitos distintos na pergunta e no teste. De fato foram misturadas perguntas sobre estratégias de aprendizagem (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 51 - 98) e habilidades (FAISTAUER, 2010, p. 961 - 969). Além disso, as categorias de respostas na pergunta anterior não eram claras e unívocas em termos semânticos e pragmáticos.

A pergunta no questionário mistura ambos os conceitos, habilidades e estratégias de aprendizagem. Ela é defeituosa por apresentar sete possíveis respostas, quatro delas sendo as habilidades ler, ouvir, falar e escrever e três possíveis respostas se referindo a estratégias de aprendizagem. Por não oferecer todas as estratégias de aprendizagem como resposta e não oferecer um campo para respostas próprias, o teste restringiu as possíveis respostas dos

participantes de forma inadequada. Como se pode ver abaixo, as estratégias de aprendizagem foram assinaladas apenas nove vezes pelos participantes, que podiam marcar até três respostas, possivelmente também por não ter sido claro o significado dos termos interpretar, raciocinar, solucionar problemas. As habilidades foram assinaladas no total trinta e três vezes, motivo pelo qual se supõe que tenha sido o caso por terem tido uma definição bastante clara:

Eu aprendo melhor... (até 3 respostas)	Questionário I
...ouvindo	10
...escrevendo	8
...lendo	8
...falando	7
...raciocinando	7
...solucionando problemas	2
...interpretando	0

Tabela 25: Preferências em aprendizagem de línguas

Se for possível tirar alguma conclusão dos dados acima, é apenas que mais participantes assinalaram aprender melhor ouvindo do que escrevendo ou lendo, ainda melhor do que falando. Mas como não se sabe como teria sido a resposta caso tivessem tido apenas as quatro habilidades como categorias de respostas, esta conclusão também não deve entrar na discussão do item.

O teste aplicado posteriormente ao curso, por sua vez, também foi defeituoso em não ter uma distribuição uniforme entre as perguntas a respeito das quatro habilidades, em ser um teste lido pelos próprios participantes no qual eles assinalam o que fizeram ou costumam fazer, sendo que as situações propostas eram situações hipotéticas com respostas hipotéticas. Como já foi visto acima na discussão da última pergunta sobre autonomia, há uma clara diferença entre o que os participantes fazem e o que imaginam que fazem. Desta forma, nem as respostas isoladas do teste nem o resultado geral do mesmo puderam ser aproveitados, muito menos comparados através do critério temporal com as crenças dos participantes sobre as suas habilidades preferidas, por terem sido investigações distintas em momentos diferentes do curso.

A intenção inicial da pergunta e do teste tinha sido comparar as crenças subjetivas sobre as preferências para certas habilidades em aprender com os resultados de um teste sobre as preferências para certas habilidades. Desta forma, deveriam ser identificadas possíveis divergências entre as crenças subjetivas de um participante sobre suas preferências para certas habilidades e os resultados que esse participante obteve no teste, indicando preferências para uma ou várias habilidades. Isto, por sua vez, poderia ser relacionado à percepção do curso pelos participantes, observando se os participantes com uma preferência para as habilidades como ouvir e falar aproveitaram mais do curso. Porém, dado todo o dilema da investigação, nem o teste nem as respostas do questionário puderam ser consideradas.

As três perguntas restantes desta primeira parte do questionário I eram as duas perguntas abaixo e mais uma pergunta aberta sobre o que os participantes costumam gostar em aulas de línguas estrangeiras.

A primeira das duas perguntas abaixo era uma pergunta ordinal, solicitando que os participantes ordenassem de 1 = mais importante a 6 = menos importante os itens indicados. Na *Tabela 26* abaixo são somadas e organizadas por resultados as respostas de todos os participantes:

No aprendizado de línguas estrangeiras, o item mais importante para mim é/são... (os valores indicados são a soma das numerações de 1 a 6)	Questionário I
...a pronúncia e a entonação	26
...o vocabulário	39
...a gramática	40
...a ordem das palavras na frase	55
...a ortografia	58
...os temas abordados	75

Tabela 26: Preferências em aulas de línguas

Nesta classificação dos itens, os participantes indicaram claramente pronúncia e entonação como itens de maior importância, seguido por vocabulário e gramática. Desta forma, demonstram considerar fatores da oralidade, pronúncia e entonação, como muito importantes, antes ainda de estruturas gramaticais. A ordem das palavras na frase e a ortografia, ambos ligados ao meio da escrita, parecem ser menos importantes para os participantes. Interessante também que os temas abordados foram considerados pelos participantes de menor importância para o aprendizado. Resumindo, para os participantes os aspectos formais e de ‘saber fazer’, como saber pronunciar e saber a gramática, foram mais importantes do que o conteúdo em sala de aula. Exceção é o vocabulário, que faz parte de

conteúdo, mas é indispensável também para poder empregar conhecimentos estratégicos como gramática, pronúncia e entonação. Não foi investigado através da pergunta se estas crenças eram relacionadas ao fato de os participantes saberem que estavam participando de um curso específico com enfoque na oralidade ou se participaram do curso devido a sua configuração específica. A pergunta apenas capturou as crenças momentâneas antes do início do curso para ter um parâmetro a ser comparado com a opinião posterior ao curso.

A próxima pergunta visa investigar a que tipo de exercícios os alunos já foram expostos em aulas anteriores, porque crenças em parte também são resultados de experiências (BARCELOS, 2006, p. 20), resultando no quadro seguinte:

As aulas de línguas estrangeiras que eu tive até hoje continham...	Questionário I	
	Sim	Não
...exercícios de repetições orais da fala do professor	12	1
...exercícios de tradução de textos	5	8
...exercícios de diálogos orais	13	0
...exercícios de escrever textos próprios	12	1
...exercícios de preencher lacunas com palavras	13	0
...exercícios de leitura de textos	13	0
...exercícios de treinar a pronúncia	11	0

Tabela 27: Aulas de línguas anteriores

Com exceção de exercícios de tradução, uma ferramenta muito utilizada no método de gramática e tradução (DEMMIG, 2010, p. 112) as quais foram expostos menos que a metade dos participantes, a grande maioria foi exposta a todos os outros tipos de exercícios propostos na pergunta. A última pergunta não foi respondida por *Mein*, *Carlota* e *Eliete*. Os formatos de exercícios aos quais os participantes eram expostos anteriormente eram bem diversos, desde itens muito utilizados no método audiolingual e audiovisual como repetições de fala do professor até exercícios muito utilizados na didática comunicativa e intercultural como escrever textos próprios e diálogos entre alunos (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 83 - 127). Na pergunta havia um campo para outras respostas livres, que foi respondido por dois participantes. *Carlota* respondeu ter trabalhado em aulas anteriores com “jogos, encenações e filmes”, elemento de uma didática comunicativa e intercultural; *Maria Tereza* foi exposta em aulas anteriores a “exercícios para ouvir músicas na língua estrangeira”, o que pode ser visto como um possível complemento de aulas, mas não é uma forma característica de um método específico.

Não é perceptível uma tendência de atividades de certo modo ou de outro aos quais os participantes foram expostos em aulas anteriores. Nisto, pode supor-se que todos os formatos

de exercícios para aprendizagem propostas acima, a tradução de textos em menor escala, foram possíveis fontes de preferências em aprendizagem para os participantes. Era possível que os participantes esperassem e estivessem familiarizados e acostumados, devido às suas experiências, a uma grande variedade de exercícios.

Explicações mais detalhadas sobre preferências de ou em aulas foram coletadas mediante a única pergunta aberta do questionário I, que era: “*Em aulas de língua estrangeira, costume normalmente gostar de...*”.

As respostas são tão interessante quanto diferentes, mas foram por praticidade agrupadas em cinco áreas. Por um lado são aspectos culturais que foram indicados pelos participantes, por exemplo:

- ...simulação de diálogos; atividades próximas à realidade do local da língua; diversificação vocabulário (*Carlos*)
- ...ler, escrever e ouvir. Curiosidades sobre a cultura do local da língua e literatura da mesma (*Carlota*)
- ...ler textos adaptados da literatura da língua estudada e tentar ler textos não adaptados. Ver filmes na língua estudada e, também, ouvir canções (*Ecbatana*)

Dois participantes consideraram especialmente aspectos de sua participação, sendo que indicaram gostar mais de:

- ...participar ativamente das aulas (*Eliete*)
- ...tentar me expressar com a língua, mesmo que com dificuldade (*Maria Takahashi*)

O terceiro item mencionado pelos participantes girou em torno de aspectos de gramática e exercícios, sendo as respostas:

- ...exercícios gramaticais e de exercícios de correção de pronúncia (*Faetonte*)
- ...aprender a estrutura da língua e com maior domínio discutir assuntos gerais, na língua, com auxílio do professor (*Maria Tereza*)
- ...ouvir músicas para entender a pronúncia e aprender a gramática (*Mike*)
- ...aprender gramática e vocabulário, além de treinar o ouvido e a fala (*Smith*)
- ...exercícios de leitura de textos, exercícios de pronúncia e entonação (*White*)

Três participantes indicaram vários itens de tal forma, que não pode ser relacionado principalmente a um dos aspectos acima:

- ...ler textos sobre temas variados, ouvir a pronúncia de nativos, aprender costumes e cultura em geral, compreender bem a gramática e resolver exercícios escritos das partes mais importantes (*Papel*)
- ...aprender a língua, sobre a língua e a cultura do país em questão (*Mein*)
- ...exercícios que relacionam tópicos de aprendizado da língua em si com aspectos culturais e históricos de países que acolhem a língua em questão (*Sissi*)

A última resposta é relativamente aberta e portanto não pode ser atribuída a uma das categorias acima:

- ...atividades lúdicas (*Mr. Brown*)

As preferências dos participantes eram concentradas em torno dos itens *cultura*, *participação*, *gramática e exercícios* e *conteúdos*. Alguns participantes constataram

expectativas em várias destas áreas, outros apenas em uma delas. Constatar expectativas para apenas uma área, não garante que os participantes não tivessem expectativas em outras áreas também, apenas que as outras preferências não foram verbalizadas, seja por um motivo particular, simples esquecimento ou falta de consciência.

As experiências anteriores constatadas pelos participantes nas perguntas acima podem ser resumidas como amplas e diversas. Pode ser acrescentado dos dados biográficos que todos os participantes sabiam pelo menos o inglês, vários sabiam mais do que uma língua estrangeira. Este fato indica que estivessem familiarizados com o aprendizado de línguas e tivessem crenças formadas também à base destas experiências. Nas preferências constatadas vê-se uma preferência para itens formais da língua como gramática, pronúncia e vocabulário antes dos conteúdos (VOLLMER, 2009, p. 176). Este quadro de preferências é integrante do quadro de expectativas para uma aula de língua estrangeira.

Nas perguntas sobre aulas de línguas em geral que serão discutidos mais adiante, os participantes afirmam sobre aulas de língua estrangeira a importância de prestar atenção na aula, obedecer ao professor, aprender e decorar regras gramaticais, perguntar ao não entender algo, tentar expressar-se mesmo que contenha erros, aprender as quatro habilidades, iniciativa própria e de atividades individuais, em pares e grupos. As opiniões eram divididas e, portanto, as expectativas, sobre seguir um livro didático, diversão e repetições provavelmente também o eram.

O que pode ser considerado incompatível com o curso proposto é a importância atribuída a explicações gramaticais, escrita e leitura e seguir um livro didático. Este é o quadro das crenças iniciais, que são fortemente relacionadas às expectativas dos participantes para o curso aplicado.

3.3.1.2 Motivos dos participantes para participação no curso

Além desse aspecto mostrado acima, uma do questionário I foi dedicada à investigação dos motivos e objetivos relacionados à participação neste curso especificamente. A primeira pergunta desta seção era explícita sobre a participação no curso:

Eu estou participando do curso porque...	Questionário I	
	Sim	Não
... tive tempo nas férias	10	2
... tive curiosidade	12	0
... o preço estava bem em conta	10	2
... sempre quis aprender o alemão	13	1

Tabela 28: Motivos de participação no curso

A grande maioria dos participantes afirmou todos os motivos propostos nas respostas. Destacam-se a afirmativa de curiosidade, que foi afirmada por todos, e a vontade de aprender o alemão, que foi assinalada por todos menos *Faetonte*. Ambos os fatores são fatores motivacionais intrínsecos (HUNEKE; STEINIG, 2002, p. 14 - 18). Um bom preço pode ser considerado um fator extrínseco de motivação (GRÜNEWALD, 2006, p. 67). *Carlota* e *Sissi* assinalaram o último campo e deixaram os outros em branco. Outros motivos para a participação constatados pelos participantes foram: “interesse na literatura alemã” (*Carlota*), “pela ênfase na comunicação oral” (*Papel*) e “experiência antes de fazer curso regular” (*Carlos*). *Carlota* estava interessada na literatura alemã, quanto ao que se pode deduzir uma motivação integrativa e intrínseca; *Papel* participou pela ênfase na comunicação oral, um fator extrínseco na definição de Grunewald (2006, p. 67) e *Carlos* participou para ter uma experiência antes de fazer o curso regular, o que não pode ser classificado como um tipo específico de motivação.

Pode resumir-se que a motivação para participação no curso dos participantes em parte era por fatores intrínsecos e integrativos, como interesse na língua alemã, expressada pela afirmativa de “sempre quis aprender o alemão” ou curiosidade, em parte era por fatores extrínsecos ou instrumentais como o preço do curso e a disponibilidade de tempo. Especialmente a disponibilidade de tempo pode ser visto como fator que facilita a participação no curso adicionalmente a uma motivação intrínseca, mas não pode ser visto como fator isolado que motiva participação, pois ninguém participa de um curso apenas por ter tempo disponível.

3.3.1.3 Expectativas de aprendizado e uso da língua alemã no curso aplicado

A pretensão de uso da língua era igualmente ampla e múltipla:

Eu pretendo utilizar a língua alemã para...	Questionário I	
	Sim	Não
... a faculdade	10	3
... viagem	10	3
... leitura de textos científicos	8	6
... nenhum propósito específico	3	5

Tabela 29: Pretensões de uso da língua alemã

Faetonte, *Mike* e *Smith* indicaram não querer utilizar a língua para nenhum propósito específico, sendo que apenas *Smith* escolheu unicamente esta opção. Outros objetivos de uso para a língua alemã eram relacionados à literatura: “trabalhar na área de literatura” (*Sissi*); “tenho interesse em literatura alemã” (*Maria Tereza*); “aproximar-me da literatura” (*Carlota*). Para um objetivo de longo prazo relacionado à literatura alemã o curso pode ser um começo de uma aproximação da língua alemã, porém não de sua escrita. O uso para a faculdade não é bem compatível com o curso, pois provavelmente será preciso aprender escrita e leitura também. Se o objetivo de participação no curso em ambos os casos era apenas uma aproximação da língua, seria compatível com a configuração do curso, de outra forma não seria. O objetivo do uso da língua alemã para viagem ou nenhum propósito específico também parece compatível com o formato do curso, por serem objetivos não fixados necessariamente à escrita. Interessante é perceber que oito de quatorze participantes constatarem querer utilizar a língua para a leitura de textos científicos, motivo claramente não compatível com o curso aplicado. Nos objetivos, poder-se-ia tratar de objetivos de longo prazo que os participantes não pretendem alcançar unicamente através do curso aplicado. O que pode revelar mais sobre o intervalo de tempo previsto para alcançar este objetivo é a pergunta seguinte. Mediante esta pergunta foram investigados os objetivos de aprendizagem específicos para o curso aplicado:

Através deste curso eu quero...	Questionário I	
	Sim	Não
... estar apto a entender conversas simples	14	0
... estar apto a ler textos em alemão	3	11
... estar apto a “me virar” em alemão	8	6
... ter uma impressão do que é a língua alemã	14	0
... poder ouvir músicas, notícias, etc.	8	6
... saber escrever cartas	1	13
... poder assistir a filmes	8	6

Tabela 30: Objetivos de aprendizagem de língua alemã para o curso

Nesta pergunta já fica mais evidente que a maioria dos participantes não pretende alcançar os objetivos constatados nas perguntas anteriores mediante o curso aplicado. Apenas *Carlota*, *Papel* e *Faetonte* esperavam estar aptos a ler textos em alemão após o curso, o que pode ser classificado como expectativa não realista, dado o formato do curso. Entender conversas simples e ter uma impressão da língua pode ser classificado como uma expectativa realista para o curso proposto e foi afirmado por todos. Oito participantes queriam estar aptos a “se virar” em alemão, o que pode ser considerado ainda realista, dado que não foi especificado maior o termo utilizado. O mesmo número de participantes queria estar apto a assistir a filmes, o que por um lado pode ser considerado realista por se tratar de oralidade acompanhada por imagens e um fio condutor, um $i + 1$ para continuação da aprendizagem. Por outro lado, a linguagem e o vocabulário utilizados em filmes ultrapassam claramente o que se pode ensinar em 20 horas de aula. A expectativa, portanto, não é totalmente irrealista mas também não muito realista e depende do tipo de filme que o participante imagina assistir, sejam filmes com uma linguagem mais simples ou mais complexa. É interessante que *Carlota* foi a única participante que queria estar apta a escrever cartas após o curso, uma expectativa claramente inalcançável sem estudos complementares, dado o formato do curso e a falta de escrita nele. Infelizmente, *Carlota* não preencheu o questionário II, portanto não pode ser verificado se esta expectativa apresenta relações com outros itens. *Carlos* afirmou ainda que esperava do curso “acostumar[-se] com [a] sonoridade e ver a complexidade [da] língua”, expectativa que pode ser julgada como realista.

Em termos de habilidades no sentido de Faistauer (2010, p. 961 - 969), quase todos os participantes esperavam aprender a falar e ouvir o alemão. Ainda pouco mais da metade esperava aprender a ler o alemão, uma minoria de quatro esperava também aprender a escrevê-lo.

Eu espero aprender através deste curso...	Questionário I	
	Sim	Não
... a ler o alemão	8	6
... a falar o alemão	13	1
... a compreender o alemão falado	13	1
... a escrever o alemão	4	10

Tabela 31: Expectativas de aprendizagem de habilidades para o curso

Maria Takahashi, Papel, Carlota e White esperavam aprender a escrever, *Maria Tereza* não esperava aprender a compreender o alemão falado e *Sissi* não esperava aprender a falar. *Faetonte, Eliete, Maria Tereza, White, Carlota, Papel, Maria Takahashi e Ecbatana* esperavam aprender a ler o alemão. Mais adiante serão comparadas estas expectativas com as respostas aos questionários seguintes para compreender se estas expectativas influenciaram o aproveitamento do curso e em caso afirmativo de que maneira.

Os exercícios referentes às habilidades que os participantes esperavam haver no curso não eram idênticos com as expectativas de aprendizagem de habilidades. Todos esperavam exercícios de fala e compreensão, 10 exercícios escritos e 11 exercícios de leitura.

Eu imagino que neste curso haverá...	Questionário I	
	Sim	Não
... exercícios escritos	10	3
... exercícios de fala	14	0
... exercícios de compreensão	14	0
... exercícios de leitura	11	2

Tabela 32: Expectativas de exercícios para o curso

Apenas *Papel* e *Faetonte* esperavam que não houvesse exercícios de leitura; estes dois somados à *Sissi* esperavam que não houvesse exercícios escritos. *Eliete* deixou a pergunta sobre exercícios escritos e de leitura em branco. Por um lado, estes participantes podem ter sido informados por participantes do ano anterior ou pelo texto divulgado no site da USP sobre o formato do curso e ter derivado suas expectativas a partir disso. Particularmente interessantes são as expectativas de *Papel*, que esperava aprender a escrever, mas não esperava exercícios escritos em sala de aula.

3.3.1.4 Motivação dos participantes

Na Tabela 33 são indicados fatores motivadores constatados pelos participantes:

O que mais me motiva são...	Questionário I	
	Sim	Não
... boas notas	2	10
... entender o assunto	12	1
... aulas interessantes	13	1

Tabela 33: Motivação geral dos participantes

Os motivos para se sentir motivado são semelhantes entre os participantes. *Mein* e *Faetonte* diziam estarem motivados por boas notas, ou seja, instrumental, *Sissi* não era motivado por entender o assunto e *Maria Tereza* não era motivada por aulas interessantes, que seria uma motivação intrínseca. Outras razões para ser motivado eram “atividades divertidas” (*Carlota*), “melhorar a pronúncia” (*Papel*) e “perceber evolução” (*Carlos*). Isto pode ser tido como o quadro geral de motivação, diferente da motivação particular para o curso. Este quadro demonstra em geral uma maior preferência para motivação integrativa e intrínseca do que instrumental (HUNEKE; STEINIG, 2002, p. 14 – 18).

Resumindo as respostas acima, pode dizer-se que as experiências com diferentes tipos de exercícios em aulas de línguas eram diversas e que as preferências para aprender giravam em torno dos itens participação, cultura, gramática e exercícios e conteúdos. Os motivos pelos quais se queria aprender a língua alemã, pelos quais se participou no curso e as expectativas de aprendizado através do curso eram bem diversos. Destacaram-se *Papel*, *Faetonte* e *Carlota* que queriam estar aptos após o curso a ler textos em alemão, *Carlota* também queria estar apta a escrever cartas, o que é uma expectativa irrealista diante o curso proposto. Não podem ser melhor investigadas as consequências desta opinião porque *Carlota* não preencheu o questionário II. Perguntados diretamente das expectativas sobre habilidades, foram *Maria Takahashi*, *Papel*, *Carlota* e *White* que esperavam aprender a escrever, ou seja, *Maria Takahashi* e *White* demonstraram nesta pergunta também uma expectativa não realista. *Faetonte*, *Eliete*, *Maria Tereza*, *White*, *Carlota*, *Papel*, *Maria Takahashi* e *Ecbatana* tinham a expectativa de estarem aptos a ler após o curso, uma expectativa que pode ser jugada como não realista. As motivações eram principalmente integrativas e intrínsecas, menos instrumentais; a prospectiva era para a maioria continuar a aprender o alemão após o curso.

As expectativas sobre o aprendizado através do curso não eram sempre realistas e as expectativas sobre o treino de certas habilidades no curso apresentou um quadro ainda menos compatível com o curso proposto que enfatizou aquisição e oralidade, conteúdos e

conhecimento procedural em vez de competências e conhecimento declarativo. Os fatores motivadores constatados pelos participantes eram diversos, a maioria pretendia continuar os estudos após o curso.

Este quadro inicial de crenças existentes e expectativas específicas para o curso é relacionado também a experiências anteriores (BARCELOS, 2006, p. 20). Comparam-se a seguir as respostas dos participantes às perguntas retrospectivas sobre o curso nos questionários II e III para verificar se houve o alcance ou não. Ao contrastar expectativas com a respectiva aprovação do curso poder-se-ia tirar conclusões a respeito do curso ter uma aprovação maior entre pessoas com certas expectativas ou não, e se há uma correlação entre mudanças nas preferência de aprendizagem e a realização das expectativas no curso.

3.3.1.5 Avaliação do curso pelos participantes em perguntas fechadas dos questionários

Vale lembrar que no total doze participantes preencheram o questionário II, *Carlota* e *Mr. Brown* não o preencheram. Neste questionário todos indicaram haver gostado muito do curso, exceto o participante *Smith* que indicou apenas ter gostado:

Do curso como um todo eu...	Questionário II
... gostei	1
... gostei muito	11

Tabela 34: Avaliação geral do curso

Oito participantes consideraram o curso muito útil para si, *Papel*, *Smith*, *Eliete* e *Faetonte* o consideraram apenas útil, como pode ser visto na *Tabela 35*.

Eu achei o conteúdo do curso em geral...	Questionário II
... muito útil para mim	8
... útil para mim	4

Tabela 35: Avaliação do conteúdo do curso

Embora considerar útil não seja uma avaliação negativa, para estes participantes a utilidade do curso deve ter sido de alguma forma restrita. É interessante que *Papel* e *Faetonte* foram os únicos que esperavam que não houvesse exercícios de leitura e escrita, e *Eliete*, que deixou as mesmas perguntas em branco, que acharam o curso apenas útil. *Smith* trouxe ao curso a expectativa de que houvesse todos os tipos de exercícios, bem como a pretensão de uso da língua para nenhum propósito específico. Isto é interessante uma vez que ele disse que

o curso foi útil, mas foi o único participante que não tinha indicado um propósito específico de uso sobre o qual se poderá comparar a utilidade do conteúdo do curso. *Sissi* tinha a expectativa que não houvesse exercícios de escrever, mas considerou o curso muito útil, diferente de *Papel* e *Faetonte*.

O que é surpreendente é que parece que a expectativa de não haver exercícios de leitura seja mais compatível com o curso. O resultado demonstrou para os dois participantes com esta expectativa o oposto. Na análise dos dados a respeito de decisões programáticas deve ser discutida mais detalhadamente a falta de leitura e escrita e verificado se há mais pistas a respeito das opiniões de *Papel*, *Faetonte*, *Smith* e *Eliete*. Não há um fator comum que una os quatro participantes que gostaram um pouco menos do conteúdo que os outros.

Ao final do curso, a avaliação subjetiva em termos gerais foi conforme indicada na *Tabela 36* abaixo:

Eu achei o curso no total...	Questionário II	
	Sim	Não
... monótono	0	12
... entediante	0	12
... frustrante	0	12
... inentendível	0	12
... entendível	12	0
... satisfatório	11	1
... diversificado	12	0
... motivante	12	0
... interessante	12	0

Tabela 36: Percepção subjetiva de fatores afetivos durante o curso

Enquanto as opiniões são, provavelmente por se tratar de uma pergunta nominal na qual não era possível graduar as respostas quase univocamente positivas, *Papel* considerou o curso não satisfatório. Na discussão dos fatores afetivos no curso deve ser verificado melhor em que dimensões e de que forma o participante ficou não satisfeito com o curso. *Papel* já tinha demonstrado nas perguntas anteriores uma postura mais crítica, mas não tinha sido o único participante com tal postura, porém, é o único que considerou o curso não satisfatório. Outras opiniões constatadas foram “divertido, útil, prático” (*Sissi*) e “inovador” (*Maria Tereza*).

As minhas expectativas gerais para este curso foram...	Questionário II
... totalmente atingidas	9
... parcialmente atingidas	3

Tabela 37: Avaliação subjetiva do alcance das expectativas

Eliete, Mike e Smith assinalaram que as suas expectativas para o curso foram apenas parcialmente atingidas. Isto é interessante porque as expectativas constatadas no questionário I por estes participantes não se destacaram por serem irrealistas ou incompatíveis com o curso. *Mike* e *Smith* afirmaram querer utilizar a língua alemã para nenhum propósito específico. Quando se procura algo em comum aos três participantes, percebe-se que as opiniões reveladas antes do início do curso são discordantes, mas que estão todos na faixa etária dos 26 aos 30 anos, e são no mínimo graduados. Nisto, três de cinco participantes que eram no mínimo graduados afirmaram que as suas expectativas eram apenas parcialmente atingidas. Os outros dois participantes com formação de graduado ou além eram acima de 36 anos de idade; estes afirmaram ter as expectativas totalmente atingidas. Ou seja, parece que os participantes já formados na faixa etária entre 26 e 30 sentiram os seus objetivos apenas parcialmente atingidos, independentemente das expectativas anteriores. Se esta distribuição é apenas um mero acaso ou não se pode verificar agora mediante os dados obtidos, porém poderá ser assunto para futuros estudos.

As expectativas sobre a metodologia (KRUMM, 2010, p. 212 - 213) foram totalmente atingidas para dois terços dos participantes que responderam o questionário II. *Papel, Faetonte, Smith e Mike* consideraram as expectativas a respeito da metodologia apenas parcialmente atingidas.

As minhas expectativas a respeito da metodologia foram...	Questionário II
... totalmente atingidas	8
... parcialmente atingidas	4

Tabela 38: Avaliação subjetiva do alcance das expectativas a respeito da metodologia

Mike e *Smith* já tinham afirmado que as expectativas gerais para o curso foram apenas parcialmente atingidas. Além disso, *Faetonte* e *Papel* consideraram as suas expectativas a respeito da metodologia apenas parcialmente atingidas. Interessante é que *Papel* e *Faetonte* já eram contraditórios nas suas expectativas. Esperavam estarem aptos a lerem textos depois do curso, por exemplo, mas ao mesmo tempo esperavam que não houvesse exercícios de leitura. *Papel* também era um de quatro participantes que esperavam aprender a escrever através do curso e o único que considerou o curso não satisfatório. O que une *Faetonte, Papel, Mike* e

Smith é o fato de todos terem mencionado na pergunta aberta ‘aprender gramática’ como algo que gostavam em sala de aula. É possível que a falta de ensino da gramática tenha contribuído para a sua satisfação apenas parcial com a metodologia.

As minhas expectativas em termo de aprendizado foram...	Questionário II
... totalmente atingidas	9
... parcialmente atingidas	3

Tabela 39: Avaliação subjetiva do alcance das expectativas em termos de aprendizado

As expectativas em termos de aprendizado foram totalmente atingidas para nove participantes, para *Papel*, *Smith* e *Faetonte* foram atingidos apenas em parte. *Smith* tinha esperado que houvesse exercícios para todas as habilidades no curso mas não esperava aprender a escrever e ler. Ao mesmo tempo não pretendia utilizar a língua para nenhum propósito específico, o que torna difícil verificar sob quais parâmetros ele julgou o alcance das expectativas de aprendizado. Para *Papel* e *Faetonte*, supõe-se que tenham ficado não satisfeitos com o aprendizado devido às suas expectativas não terem sido realistas diante das possibilidades do curso proposto. Além disso, os três tinham em comum que gostavam de aprender gramática, conforme indicado na pergunta aberta, e que destoava da abordagem praticada.

É interessante constatar que dos participantes que tiveram expectativas não-realistas, alguns poucos ficaram descontentes com seus aprendizados. Por exemplo, *Maria Tereza*, *White*, *Maria Takahashi* e *Ecbatana* esperavam aprender a ler o alemão, *Maria Takahashi* e *White* também esperavam a escrever, mas nenhum deles se demonstrou insatisfeito com o curso até este ponto.

Comparativamente, acho que em um curso com outro método teria aprendido...	Questionário II
... muito menos	1
.. menos	10
... igual	1

Tabela 40: Avaliação subjetiva de aprendizado através do curso

A pergunta acima é bem subjetiva e sugere aos participantes julgar de forma hipotética o quanto acham que teriam aprendido em outro curso. Nisto, *Ecbatana* achou que teria aprendido muito menos, *Smith* achou que teria aprendido igual. Todos os outros participantes acharam que teriam aprendido menos. Desta forma, se *Smith* considerou que teria aprendido igual em outro curso, isto pode ter contribuído para a visão mais diferenciada que ele teve do curso.

Resumindo os resultados até este ponto, é possível dizer que entre um terço e a metade dos participantes que respondeu o questionário II enunciou alguma crítica diante o curso em algum momento. Atitudes principalmente positivas foram tidas por *White, Carlos, Ecbatana, Mein, Maria Takahashi, Maria Tereza e Sissi*.

Papel, Mike, Faetonte, Smith e Eliete já adotaram atitudes um pouco mais críticas, embora não negativas. Em um próximo passo, devem ser verificados, mediante as respostas às perguntas abertas, se há explicações mais específicas e abrangentes sobre os motivos que levaram os participantes a gostarem ou não do curso ou se podem ser identificadas relações entre um assunto e outro.

3.3.1.6 Avaliação do curso pelos participantes em perguntas abertas, entrevistas e diários de aprendizagem

As respostas às perguntas abertas, que fazem parte do questionário II, serão analisadas a seguir, as respostas foram agrupadas tematicamente para facilitar a análise dos dados.

A primeira pergunta aberta foi “*O que eu mais gostei deste curso foi...*”. As respostas foram as seguintes, organizadas por tópicos:

Formato das aulas:

1. interatividade (*Carlos*)
2. as brincadeiras e os temas abordados (*Smith*)
3. interatividade com os colegas e o professor (*Mike*)
4. organização, paciência, o fato de aprendermos com diversão. E muito completo (*Mein*)

Atmosfera nas aulas:

1. ter meu primeiro contato com a língua alemã de forma muito agradável (*Eliete*)
2. conforto entre as pessoas e a disposição dos professores (*Maria Tereza*)
3. os professores são muito animados, nos deixam à vontade e são pacientes o que nos dá mais segurança (*Maria Takahashi*)

Ênfase em comunicação e oralidade e contato com a língua:

1. reavivar a sonoridade da língua alemã em mim, o que se perdeu após um período longe dos estudos (*Ecbatana*)
2. o enorme contato que o curso propicia com a língua a ser aprendida o que certamente intensifica o aprendizado (*Faetonte*)
3. comparativamente, o curso nos deu grande suporte para aquisição de vocabulário, de forma mais prática e rápida (*Sissi*)
4. a prioridade dada à fala e à compreensão da língua (*White*)
5. ele ser todo em alemão. Poder pegar a prosódia foi muito bom (*Papel*)

Destacam-se em quantidade os comentários, de formas e focos diversos, sobre a ênfase em comunicação e o contato com a língua. O que foi percebido como positivo parece ser bem individual para cada participante. Interessante é notar que três participantes

mencionaram explicitamente fatores relacionados à atmosfera nas aulas, aspecto que não tinha sido tematizado através das perguntas anteriores. Supõe-se portanto que tenha sido um fator de grande importância para eles.

A pergunta oposta foi respondida por apenas nove participantes e era “*O que eu menos gostei deste curso foi...*”. As respostas podem ser divididas em quatro grupos:

Aspectos de tempo:

1. foi curto, para melhorar mais, entretanto o período foi condizente com o conteúdo que se propôs (*Carlos*)
2. não tive muito tempo para estudar o que aprendi durante as aulas (*Eliete*)
3. do fato de ter sido todo em apenas uma semana, poderia ter intervalos de uns dois dias entre as aulas, assim teríamos tempo de estudar melhor o conteúdo em casa (*Mein*)

Aspectos de organização:

1. às vezes me senti meio perdido no conteúdo, sem um guia (*Mike*)

Aspectos de oralidade e escrita:

1. a parte escrita ser inteiramente desenvolvida em casa pelo aluno. Acredito que a escrita pode ajudar na fonologia da língua (*Faetonte*)
2. falta de palavras escritas nas atividades (*Smith*)
3. a não contemplação da escrita, embora, seja compreensível, o enfoque na fala, e embora o curso motive o participante a estudar sozinho (*Maria Tereza*)

E duas respostas que parecem ainda muito positivas:

1. em geral eu gostei muito do curso (*Papel*)
2. acabou (*Maria Takahashi*)

Interessante é que *Papel* não especifica críticas na pergunta aberta, embora tenha demonstrado uma postura um pouco mais crítica do que outros participantes nas perguntas fechadas acima. *Mike*, *Faetonte*, *Smith* e *Eliete* que também não se demonstraram totalmente contentes com todos os aspectos enunciaram críticas. Para *Faetonte* e *Smith* foi negativo a falta de escrita, *Eliete* sentiu falta de tempo para estudar, o que também pode ser relacionado ao fato de trabalhar entre 20 e 30 horas por semana, e *Mike* se sentiu perdido, sem um guia nas aulas. *Carlos* e *Maria Takahashi* que tinham se demonstrado em geral contentes responderam de uma forma que antes pode ser considerada positiva do que negativa, o que é condizente com as respostas anteriores.

A terceira pergunta, “*O que eu mais gostei na metodologia deste curso foi...*” gerou as seguintes respostas:

Formas de atividades:

1. as várias brincadeiras (*Smith*)
2. método de repetições (músicas, jogos...). Incorporação de aspectos culturais aos exercícios (*Sissi*)
3. a diversificação das atividades (*Maria Takahashi*)
4. a utilização de dinâmicas e atividades em grupo (*White*)
5. muito organizado, em um ambiente bem agradável, exercícios interessantes e divertidos, sempre tendo conceitos novos e interessantes (*Mein*)

Contato com a língua:

1. a possibilidade de se falar e ouvir bastante a língua alemã (*Faetonte*)
2. apesar de não ser exposto à escrita e leitura objetivamente, a imersão à língua foi muito interessante e, por vezes, gratificante. Embora não seja meu método favorito, aprendi bastante (*Papel*)
3. contato vivaz com a língua alemã, de modo extremamente natural (*Ecbatana*)

Atmosfera, sensações, fatores afetivos:

1. foi sua inovação e a possibilidade de um pequeno grupo aprender junto sem a exposição dos participantes (*Maria Tereza*)
2. para o aluno que se sente inseguro, a metodologia ajuda muito e encoraja a interagir (*Mike*)

Duas respostas não cabem nas categorias acima:

1. melhorar o raciocínio em alemão (*Carlos*)
2. gostei da diversidade de conteúdo. As aulas foram interessantes e descontraídas (*Eliete*)

Pontos centrais que muitos participantes mencionaram como positivo foram a interação com a língua, seja o formato das atividades, a imersão na língua ou o contato vivaz com ela, sejam as atividades dinâmicas, diversificadas ou interessantes. É mencionada também a incorporação de aspectos culturais, o que em parte se deu nas próprias atividades, às vezes eram explicações em português nos intervalos das aulas que não eram planejadas de antemão no curso, mas acabaram se tornando aparentemente um fator importante para os participantes.

A pergunta oposta foi respondida por apenas oito participantes dos doze que preencheram o questionário, sendo ela “*O que eu menos gostei na metodologia deste curso foi...*”. Agrupam-se as respostas sob três aspectos:

Escrita e gramática

1. não ter aprendido nada de gramática, o que dificulta o entendimento da língua de forma geral (*Eliete*)
2. ouvir e “repetir” palavras que não via (*Smith*)
3. a falta de referência aos sons. Muito passou batido por isso (*Papel*)

Outros:

1. foi um pouco mais difícil para aprender a falar, mas talvez não seja o principal objetivo do curso (*Mein*)
2. talvez a intensidade a longo prazo seja desmotivante, porém, para um curso intensivo é adequada (*Maria Tereza*)

O que não podem ser consideradas críticas de fato ou ambíguas em sua formulação:

1. se ela fosse maior, “poderia” melhorar as atividades, mas metodologia foi muito boa!! (*Carlos*)
2. a exposição das palavras de um modo diferente do tradicional, a exposição se dá pela própria dinâmica (*Faetonte*)
3. se o curso tenta ensinar por palavras similares, é muito bom, mas pode ser melhorado e aperfeiçoado (pelo que eu ouvi) (*Mike*)

Os participantes com uma atitude mais crítica nos questionários comentaram em primeiro lugar a falta de gramática, escrita e leitura no curso. *Mike* e *Faetonte* enunciaram as críticas de uma forma ainda bem positiva, mas relacionado ao ensino de palavras. Não é possível saber exatamente os motivos de descontentamento deles através de suas respostas, mas poderá ser atribuído de uma forma mais ampla a escrita e leitura também. As críticas postas por *Mein* e *Maria Tereza* já foram relativizadas pelos próprios participantes.

Parece que os participantes não queriam ou não souberam muito bem responder à pergunta, pois de fato há apenas cinco itens que podem ser considerados críticas. Nisto, as críticas explícitas referentes à escrita e gramática foram enunciadas por participantes que tinham já demonstrados uma postura mais crítica nas perguntas fechadas.

Pelos nove participantes que responderam à pergunta “*O ponto fraco do curso foi na minha opinião...*”, os seguintes pontos foram constatados como negativos: em primeiro lugar a falta de escrita, seguido pela falta de itens gramaticais, uma linha didática, tempo para estudar entre uma aula e outra e de a sala ser pequena para a quantidade de pessoas, como se vê abaixo:

1. a sala está apertada para quantidade pessoas (*Carlos*)
2. a nenhuma abordagem de escrita em sala de aula (*Faetonte*)
3. pouco/nenhum tempo dispendidos na apresentação de alguns itens básicos da gramática alemã (*Sissi*)
4. não ter tido tempo suficiente para fixar o vocabulário (*Eliete*)
5. parecer não ter uma linha didática ('controle') (*Mike*)
6. falta das palavras escritas (*Smith*)
7. talvez a impossibilidade de aplicar o método a níveis superiores, ou a inferior contemplação da escrita. Porém, ambos são compreensíveis e de maneira alguma afetam o entendimento do curso (*Maria Tereza*)
8. a falta de escrita (*Papel*)
9. falta de tempo entre as aulas para estudarmos em casa (*Mein*)

3.3.2 Conclusões parciais a respeito de expectativas, motivação e mudanças nas crenças dos participantes sobre aulas de línguas

São vários itens nos quais expectativas explícitas ou implícitas não parecem ter sido alcançadas. Relembrando que *Papel*, *Mike*, *Faetonte*, *Smith* e *Eliete* adotaram uma postura mais crítica diante o curso nas perguntas fechadas do questionário II, deve ser verificado se há certos fatores que unam estes participantes em suas críticas.

Eliete indicou como negativos a falta de tempo para estudar e fixar o que foi aprendido em sala de aula e a falta de gramática no curso como negativos. No questionário I havia demonstrado expectativas congruentes ao curso sobre o aprendizado de escrita e oralidade, porém, não foi investigado explicitamente se esperava aprender gramática através do curso, ou quanto dela, e pode supor-se que esperava aprender mais gramática, mesmo no modo da oralidade. De fato, *Eliete* atribuiu muita importância a explicações gramaticais, elas faziam parte de uma boa aula para *Eliete* e ranqueou o item em segundo lugar de 6 posições possíveis, imediatamente após pronúncia, na pergunta respectiva da *Parte I* do questionário I.

Papel, *Smith* e *Faetonte* mencionaram sobretudo a falta de escrita e de referência escrita como negativos. Os três tinham, pelo menos em parte, apresentado expectativas em termos de aprendizado de habilidades não congruentes com o curso.

Faetonte atribuiu importância à gramática, a tal ponto de gostar em aulas de línguas estrangeiras de “exercícios gramaticais e exercícios de correção de pronúncia”. Esperava após o curso estar apto a ler textos em alemão, mas não esperava estar apto a escrever. Tinha uma expectativa, a de aprender a ler, incompatível com o formato do curso. Para melhorar o curso, sugeriu incorporar a escrita e a fonologia.

As expectativas de *Papel* eram parecidas. Atribuindo muita importância à gramática antes do curso e com a expectativa de aprender as quatro habilidades durante ele, as expectativas eram irrealistas. Ele demonstra isto quando diz que em aulas de línguas estrangeiras, gosta de “ler textos sobre temas variados, ouvir a pronúncia de nativos, aprender costumes e cultura em geral, compreender bem a gramática e resolver exercícios escritos das partes mais importantes”. Congruente com estas expectativas, demonstra posteriormente a sua decepção sobre a falta destes itens e sugere para melhorar o curso “em geral, só a parte escrita e o tempo de cada atividade”.

Smith atribuiu um pouco menos de importância à gramática do que os outros participantes no questionário I, mas deixou claro que gostava de “aprender gramática e vocabulário, além de treinar o ouvido e a fala” na pergunta aberta. Sobre as habilidades a aprender mediante o curso tinha expectativas realistas, o que faz com que sua opinião seja um pouco surpreendente. Por outro lado, ele pode ter formado a sua opinião sobre o curso e suas expectativas baseado em algum conhecimento prévio sobre o formato do curso e, durante o mesmo, percebido o quanto lhe faziam falta a leitura, a escrita e a gramática. Para melhorá-lo, sugere que “talvez a presença de cartolinas com desenhos e palavras nas paredes fosse legal”.

Mike indicou ter se sentido “perdido” e a falta de uma linha didática clara como pontos negativos. Os dados levantados antes do início do curso não investigam diretamente as percepções de organização de um curso. Porém, *Mike* era o único participante que considerava o professor sendo responsável por 75 % do aprendizado dos alunos, o que poderá ser relacionado à percepção de falta de organização por parte dos professores. Ele pode ter esperado do professor um papel mais organizador e diretivo, mas como é um caso isolado isto é apenas uma hipótese. Antes do curso, ainda indicou gostar de “ouvir músicas para entender a pronúncia e aprender a gramática”. A falta de ensino de gramática não foi criticada por *Mike* nas perguntas abertas, e ele não a sugere para melhorar o curso.

Mesmo tendo em vista que expectativas não foram alcançadas e as críticas articuladas, todos recomendariam o curso para outras pessoas, segundo as perguntas nos questionários II e III. Sobre terem aprendido em um outro curso com a mesma quantidade de aulas, dez participantes acham, seis semanas depois do curso, que teriam aprendido menos. *Faetonte*, *Carlota* e *Mr. Brown* acham que teriam aprendido igual e *Mike* mais. A percepção subjetiva de aprendizagem em retrospectiva neste caso não apresenta uma relação com o alcance das expectativas dos participantes de antes para o final do curso.

Observando estes dados parece que para a maioria dos participantes menos satisfeitos a falta de escrita pesou mais do que para outros ou que constituiu um maior obstáculo. A

percepção subjetiva de organização do curso também contribuiu para uma atitude mais crítica dos alunos perante o curso. Todos os participantes menos satisfeitos com o curso, exceto *Eliete*, mencionaram a gramática na pergunta aberta do questionário I. Mas eles não foram os únicos a mencionar a gramática na pergunta aberta. Antes do curso *Ecbatana* também tinha mencionado explicitamente o fator ler: “Ler textos adaptados de literatura da língua estudada e tentar ler textos não adaptados. Ver filmes na língua estudada e, também, ouvir canções” (*Ecbatana*). *White* e *Carlota* mencionaram apenas gostar em aulas de língua estrangeira de leitura: “exercícios de leitura de textos, exercícios de pronúncia e entonação” (*White*) e “ler, escrever e ouvir. Curiosidades sobre a cultura do local da língua e literatura da mesma” (*Carlota*). *White* e *Ecbatana* não enunciaram críticas nas perguntas abertas no questionário II, *Carlota* infelizmente não o preencheu. As expectativas de *Carlota* e *Ecbatana* também contêm aspectos culturais, iguais aos participantes menos críticos diante do curso. Os participantes menos críticos tinham indicado não gostar de fatores referentes à escrita e leitura em aulas de línguas estrangeiras, mas de gostar sim de aspectos individuais de participação e aspectos culturais. Parece que o curso foi melhor avaliado quando o participante tinha expectativas mais sobre aspectos culturais e menos em termos de gramática, leitura e escrita.

Lembrando-se da investigação das crenças a respeito de aulas de línguas no questionário I, estas pareciam estar compatíveis com o curso proposto. As respostas nominais sobre estudar em casa, prestar atenção na aula, perguntar ao não entender e tentar expressar-se, mesmo que contenha erros eram totalmente compatíveis com o formato do curso proposto. Apenas a resposta sobre a necessidade de decorar regras gramaticais pode ser avaliada como não compatível, uma vez que não foram apresentadas regras gramaticais.

Já a importância grande ou muito grande atribuída à leitura e escrita era incompatível com o curso proposto, mas provou-se que esta crença não necessariamente levou a uma aprovação menor do curso. Era uma crença tida por quase todos os participantes, mas apenas quatro, *Maria Tereza*, *Faetonte* e *Papel*, enunciaram críticas a respeito. *Papel* tinha até esperado aprender a escrever sem esperar exercícios escritos, o que pode ter contribuído para o descontentamento.

As crenças sobre iniciativa própria, repetições, obediência ao professor e diversão também pareciam, em sua maioria, compatíveis com o curso e não pode ser encontrada uma correlação entre estas crenças e a opinião sobre ele. A importância atribuída nas perguntas fechadas quanto às explicações gramaticais e seguir um livro didático pareciam incompatíveis com o curso, mas eram apenas para alguns alunos motivo para avaliar o curso como menos proveitoso.

Tendo em vista as crenças sobre a língua alemã e as suas mudanças, consta que houve uma “desmistificação” da língua alemã através do curso, mas que era individualmente tão distinta que não pode ser estabelecida uma relação estreita com as expectativas dos participantes e o seu alcance.

Não puderam ser encontradas correlações entre os motivos para participação ou a forma de motivação constatada pelos participantes e a sua subjetiva aprovação do curso. Também não houve relações claras entre alcance de expectativas constatadas nas perguntas fechadas ou semiabertas e o proveito subjetivo do curso. Uma atitude mais crítica sobre o curso tiveram *Papel, Mike, Faetonte, Smith e Eliete* nas perguntas fechadas do questionário II. Nas perguntas abertas foram identificadas como maiores críticas destes participantes a falta de escrita, falta de tempo para estudar e a sensação de estar ‘perdido’. O que os une, exceto *Eliete*, é a preferência por aprender gramática em aulas de línguas, enunciada na pergunta aberta do questionário I. Os mesmos participantes mencionaram como pontos positivos o curso ser todo em alemão e focar na atenção do participante, as brincadeiras, as dinâmicas e o contato intenso com a língua. Eles mencionam a interação e o curso sendo um primeiro contato agradável com a língua e que incentiva pessoas inseguras a interagir.

Foram enunciadas as seguintes críticas pelos participantes que eram sobretudo positivos na avaliação do curso mediante perguntas fechadas ou semiabertas no questionário II, *White, Carlos, Ecbatana, Mein, Maria Takahashi, Maria Tereza* e *Sissi*:

Carlos criticou que a sala era pequena e que o curso foi curto, mas relativizou esta crítica e gostou da praticidade e da interatividade. *Mein* indicou que houve uma falta de tempo para estudar além das aulas por terem sido muito próximas e que foi difícil aprender a falar, mas relativiza este enunciado e gostou da organização, do ambiente e da diversão. *Maria Tereza* comenta que a intensidade poderia ser desmotivante a longo prazo, assim como a falta da escrita, mas colocou como positivo o conforto entre professores e participantes. *Sissi* comenta uma vez a falta de ensino da gramática como negativo, mas gostou da praticidade e dos aspectos culturais e das atividades. *Ecbatana, White* e *Maria Takahashi* não enunciaram críticas de fato.

De tudo que foi discutido acima, pode-se concluir que participantes que afirmaram uma crença mais forte e enraizada sobre aprender gramática na pergunta aberta no questionário I estavam em geral um pouco menos contentes com o curso do que o resto do grupo. A única exceção constitui *Eliete*, que não afirmou gostar de gramática no questionário I, mas adotou uma postura diferenciada nas perguntas fechadas do questionário II. Não importa se as demais crenças, as expectativas e a motivação, articuladas nas perguntas

nominais e semiabertas do questionário I eram compatíveis com o curso ou não,. A falta de ensino de gramática parece ter tido um peso tão grande para os participantes menos contentes que levou a um menor contentamento com o curso. Os outros participantes também constataram, em parte, falta de gramática nas perguntas abertas do questionário II, mas parece que pesou menos ou foi compensado por outros itens. Falta de leitura e escrita foi comentada por quatro participantes, mas não pode ser relacionada a outros fatores ou crenças tidas antes do curso.

O proveito do curso então não é necessariamente ligado ao alcance de expectativas e crenças gerais, mas neste grupo foi vinculado à crença sobre a importância de ensino de gramática. Parece que esta crença é tão enraizada, ou era, que fez com que os outros aspectos perdessem importância na avaliação do curso. A avaliação por todos os participantes, ainda pode ser considerada positiva no seu quadro geral, apesar de haver itens a serem melhorados, segundo os participantes.

Conclui-se que indicar a falta de escrita e leitura no questionário II não é relevante para gostar do curso ou não. Não obstante, as preferências sobre aulas de línguas enunciadas na pergunta aberta antes do curso são as que apresentam uma relação com um melhor aproveitamento dele. Quanto maior e mais exclusivas são as expectativas ou crenças de aprender gramática, mais provável que o participante fique insatisfeito com alguma parte do curso. Quanto mais interessado em outros aspectos culturais um participante parece, maior a probabilidade que ele goste das aulas.

3.4. Verificação da influência de decisões programáticas sobre as crenças dos participantes

A investigação nesta seção se orienta no objetivo (e) constatado no capítulo de *Introdução* e era o seguinte:

- (e) verificar se as decisões programáticas, inclusive cada uma das atividades, do curso foram percebidas positiva ou negativamente pelos participantes e se estas percepções apresentam uma relação com as crenças sobre a língua alemã e suas mudanças mediante perguntas do questionário II, III e questionários individuais sobre cada atividade após cada dia de aula.

A investigação se deu pelas perguntas fechadas e abertas do questionário II e, em parte, III. Também se deu mediante os questionários das atividades bem como através das entrevistas.

Conforme já indicado anteriormente, cabe a este objetivo também a análise detalhada da percepção de falta de leitura e escrita no curso pelos participantes.

3.4.1 Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizagem sobre a percepção das decisões programáticas pelos participantes

Os dados apresentados na sequência são divididos conforme itens específicos investigados e os meios de investigação. A apresentação dos dados inicia-se com uma apresentação dos resultados dos questionários sobre cada uma das atividades.

3.4.1.1 Resultados dos questionários sobre cada atividade

A discussão inicia-se com os resultados da avaliação subjetiva das atividades pelos participantes em ordem cronológica de aplicação das atividades:

Atividade	Compreensão	Retenção	Nota
Claquete	39,64%	27,50%	3,29
Apresentar-se	94,64%	84,29%	4,50
Frases Úteis	95,00%	83,57%	4,50
Uno e Jogo da Memória	89,64%	79,50%	4,57
Mata-moscas	85,36%	74,79%	4,71
Cabeça, Ombro, Joelho, Pé	88,21%	58,21%	4,50
Atividades da Semana	81,43%	71,07%	4,21
Laurentia	53,93%	37,14%	3,50
Mercado	84,64%	70,00%	4,71
Rodinha	93,93%	83,57%	4,86
Jogo da Memória Casa	93,85%	82,54%	4,77
Construir uma Casa	90,77%	74,92%	4,08
Aeróbica	88,85%	76,92%	4,38
Arvore Genealógica	87,92%	75,83%	4,58
Leilão de Roupas	90,42%	71,17%	4,83
Direções	98,50%	91,50%	4,50
Adjetivos	84,00%	68,50%	4,60
Mímica	96,50%	84,50%	4,80

Tabela 41: Avaliação subjetiva das atividades do curso por parte dos participantes em ordem cronológica de aplicação das atividades

Para compreender melhor a *Tabela 41* acima, é preciso lembrar que o questionário sobre cada atividade era constituído por seis itens. Por um lado houve a indicação de compreensão e retenção do conteúdo em porcentagens e uma nota atribuída em algarismo para a atividade. Por outro lado houve as perguntas abertas “*O que eu gostei na atividade foi...*”, “*O que eu não gostei na atividade foi...*” e “*Comentários/críticas/sugestões*”. A *Tabela 41* acima demonstra que a média das notas atribuídas foi alta para a maioria das atividades. A nota máxima que podia ser atribuída era cinco, a mínima um. Claquete e Laurentia foram as únicas atividades que tiveram uma média abaixo de quatro, Construir uma Casa teve uma média um pouco acima de quatro, a terceira avaliação mais baixa. Laurentia e Claquete foram ao mesmo tempo as atividades nas quais houve a menor taxa de compreensão e retenção. Construir uma Casa foi uma atividade com uma compreensão alta acima de 90 % e com a taxa de retenção subjetiva ainda boa de aproximadamente 75 %. Nesta atividade, avaliação, retenção e compreensão não apresentam uma relação linear.

Mediante a *Tabela 42* abaixo deve ser demonstrado que não há uma relação linear entre a percepção média de compreensão, retenção e aprovação de uma atividade. Não é sempre que uma atividade tem uma avaliação boa por ter sido aquela que os participantes em média entenderam melhor ou da qual se lembraram mais nitidamente.

Um exemplo é a atividade Adjetivos, que ficou, como pode ser visto na *Tabela 42*, posicionada em décimo quinto lugar por compreensão e retenção e, por nota em sétimo. Isto indica que há fatores além de compreensão ou retenção do conteúdo que são decisivos para a percepção de uma atividade. Esta suposição se afirma ao verificar os comentários dos participantes a respeito desta atividade. Nisto pode ser verificado que o número de termos aprendidos, a diversão e o uso da memória foram razões para se gostar da atividade, entre outras. Isto indicam os comentários reproduzidos abaixo:

1. tivemos que encontrar adjetivos que mais se assemelharam as nossas características e explicar uns aos outros acerca de algum significado. (*Sissi*)
2. usar a memória para lembrar os significados, pois teríamos que explicá-los para os colegas (*Mike*)
3. aprender vários adjetivos (*Smith*)
4. a troca de adjetivos e a apresentação individual, cada um se caracterizou (*Maria Tereza*)
5. aprender novas palavras (*Papel*)
6. aprendemos uns com os outros os significados dos adjetivos com mímicas (*Maria Takahashi*)
7. desenvolveu raciocínio em alemão (*Carlos*)
8. muito divertida e completa. Acrescentou bastante vocabulário (*Mein*)
9. grande número de termos (*Ecbatana*).
10. diálogo entre alunos é algo muito bom (*Faetonte*)

Razões que fizeram os participantes gostarem menos da atividade eram ela ser rápida, haver uma falta de modelos e ser confusa:

4. falou alguns modelos gramaticais para ajudar na apresentação dos adjetivos (*Sissi*)
5. eram muitos adjetivos e passou-se muito rápido (*Smith*)
6. não ter exatamente uma tradução específica (*Papel*)
7. como os alunos aprenderam as palavras rapidamente (a apresentação das palavras foi rápida) e logo em seguida houve a parte do diálogo pela sala, então, um aluno explicava para o outro o significado, o que gerou certa confusão sobre o significado das palavras (*Faetonte*)

Sugestões para melhorar a atividade foram ter mais repetições, uma quantidade menor de adjetivos e mais material para apoio:

1. uma tabela com sinônimos e/ou antônimos poderia ajudar na compreensão do vocabulário (*Sissi*)
2. é uma boa atividade, mas poderia ter mais repetição das palavras (*Smith*)
3. talvez fosse interessante alongar a quantidade de adjetivos e fazer mímica com eles na apresentação individual (*Maria Tereza*)

Conclui-se que diversão, interação, uso da memória e aprender vocabulário novo foram percebidos de tal forma que a atividade teve uma avaliação geral positiva. Ela ser rápida, faltarem modelos e ser confusa não pesaram tanto para que fosse avaliada mais negativa.

Para compreender os aspectos positivos ou negativos que se destacaram para os participantes em cada uma das atividades é preciso notar o resumo dos comentários dos participantes. Estas percepções contribuíram para a nota atribuída a cada atividade, como visto no exemplo acima. Os comentários são listados no *Quadro 34*, depois da *Tabela 42*.

O que foi descrito para a atividade *Adjetivos*, que não necessariamente tem uma relação linear entre nota atribuída a uma atividade e sua compreensão e retenção de seu conteúdo, pode ser visto para as outras atividades na *Tabela 42* apresentadas abaixo:

Atividades ordenadas por compreensão					Atividades ordenadas por retenção				Atividades ordenadas por nota			
	Atividade	Compr.	Retenção	Nota	Atividade	Compr.	Retenção	Nota	Atividade	Compr.	Retenção	Nota
1.	Direções	98,50%	91,50%	4,50	Direções	98,50%	91,50%	4,50	Rodinha	93,93%	83,57%	4,86
2.	Mímica	96,50%	84,50%	4,80	Mímica	96,50%	84,50%	4,80	Leilão de Roupas	90,42%	71,17%	4,83
3.	Frases Úteis	95,00%	83,57%	4,50	Apresentar-se	94,64%	84,29%	4,50	Mímica	96,50%	84,50%	4,80
4.	Apresentar-se	94,64%	84,29%	4,50	Frases Úteis	95,00%	83,57%	4,50	Jogo da Memória Casa	93,85%	82,54%	4,77
5.	Rodinha	93,93%	83,57%	4,86	Rodinha	93,93%	83,57%	4,86	Mata-moscas	85,36%	74,79%	4,71
6.	Jogo da Memória Casa	93,85%	82,54%	4,77	Jogo da Memória Casa	93,85%	82,54%	4,77	Mercado	84,64%	70,00%	4,71
7.	Construir uma Casa	90,77%	74,92%	4,08	Uno e Jogo da Memória	89,64%	79,50%	4,57	Adjetivos	84,00%	68,50%	4,60
8.	Leilão de Roupas	90,42%	71,17%	4,83	Aeróbica	88,85%	76,92%	4,38	Arvore Genealógica	87,92%	75,83%	4,58
9.	Uno e Jogo da Memória	89,64%	79,50%	4,57	Arvore Genealógica	87,92%	75,83%	4,58	Uno e Jogo da Memória	89,64%	79,50%	4,57
10.	Aeróbica	88,85%	76,92%	4,38	Construir uma Casa	90,77%	74,92%	4,08	Apresentar-se	94,64%	84,29%	4,50
11.	Cabeça, Ombro...	88,21%	58,21%	4,50	Mata-moscas	85,36%	74,79%	4,71	Frases Úteis	95,00%	83,57%	4,50
12.	Arvore Genealógica	87,92%	75,83%	4,58	Leilão de Roupas	90,42%	71,17%	4,83	Cabeça, Ombro...	88,21%	58,21%	4,50
13.	Mata-moscas	85,36%	74,79%	4,71	Atividades da Semana	81,43%	71,07%	4,21	Direções	98,50%	91,50%	4,50
14.	Mercado	84,64%	70,00%	4,71	Mercado	84,64%	70,00%	4,71	Aeróbica	88,85%	76,92%	4,38
15.	Adjetivos	84,00%	68,50%	4,60	Adjetivos	84,00%	68,50%	4,60	Atividades da Semana	81,43%	71,07%	4,21
16.	Atividades da Semana	81,43%	71,07%	4,21	Cabeça, Ombro...	88,21%	58,21%	4,50	Construir uma Casa	90,77%	74,92%	4,08
17.	Laurentia	53,93%	37,14%	3,50	Laurentia	53,93%	37,14%	3,50	Laurentia	53,93%	37,14%	3,50
18.	Claquete	39,64%	27,50%	3,29	Claquete	39,64%	27,50%	3,29	Claquete	39,64%	27,50%	3,29

Tabela 42: Avaliação subjetiva das atividades do curso organizado por compreensão, retenção e avaliação em algarismo

	Nota	Pontos positivos	Pontos negativos	Comentários
Rodinha	4,86	Dinâmica Descontraída retomar assuntos anteriores interação exigência de produção e compreensão		didático dinâmico bom utilizar a memória atividade mais legal até agora
Leilão de roupas	4,83	diversão retomada de vocabulário vocabulário novo	Muitos itens apresentação muito rápida	
Mímica	4,80	revisão complementação das atividades anteriores fixação interação diversão	frases muito fáceis	mais frases propostas pelo professor
Jogo da Memória Casa	4,77	memorização ortografia vocabulário competição		trabalhar melhor a pronúncia
Mata-moscas	4,71	dinâmica rápido aumento de vocabulário criar amizade no grupo descontração associação imagem palavra competição	pouco tempo para memorização figuras ambíguas	desenhos confusos retomar com outros conceitos retomar junto com os professores antes de jogar manter cartazes na parede
Mercado	4,71	encenação teatral próxima à realidade interação	falta de vocabulário falta de demonstração de cada mercadoria	Poderiam ser pequenos diálogos em grupos lista pronta para compra para fazer um determinado prato
Adjetivos	4,60	diálogo vocabulário novo	falta de modelos para interação confusa incerteza do significados das palavras muito insumo	mais repetição apoio escrito mímicas na apresentação individual
Arvore genealógica	4,58	memorização assunto interessante compartilhar informações retorno dos professores vocabulário novo		
Uno e jogo da memória	4,57	muito aprendido em dois jogos simples diversão, interação conteúdo e aplicação vocabulário novo e conhecido facilitou aprendizagem visualização com som simples necessidade de usar lógicas	falta de correção da pronúncia falta de escrita muito longa falta de dinâmica instruções não claras	fazer uma leitura antes mais tempo para memorização poderia ser menos tempo deixar os alunos tentarem lembrar sozinhos

	Nota	Pontos positivos	Pontos negativos	Comentários
Apresentar-se	4,50	simples e útil conhecer os outros iniciação	dificuldade de pronúncia falta das palavras escritas	escrita mais elemento não repetir cidade
Frases úteis	4,50	dinâmica mímicas descontração utilidade do aprendido interação facilidade de memorização diversão praticidade	algumas frases não tão úteis falta da escrita instruções não claras falta de traduções	ter palavras escritas instruções em português outra atividade para usar as frases
Cabeça, ombro, joelho, pé	4,50	música dinâmica movimentação	demora falta da escrita confusa	falta de escrita para poder pronunciar muitas informações em pouco tempo
Direções	4,50	ajudar um ao outro dar e ouvir direções retomada de direções	repetição de atividade anterior não ter uma tradução	divertida
Aeróbica	4,38	fixação de conceitos dinâmica movimentação memorização repetição	cansativa	melhor assimilar com ação do que com palavras
Atividades da semana	4,21	próximo do cotidiano discussão em grupo utilidade simplicidade retomar assuntos já aprendidos	falta de escrita para poder descrever atividades próprias	aprender um pouco a conjugação aprender relacionando desenho com palavras falta de palavras escritas para a atividade poderia ser mais padronizada
Construir uma Casa	4,08	interação diversão retomar vocabulário anterior	muito longa desorganizada falta de controle por parte dos professores muito uso do português	mais acompanhamento pelos professores
Laurentia	3,50	sonoridade música	avançado demais falta de compreensão falta da letra escrita confusa	mais atividades deste tipo falta de escrita treinar um por um dificuldade de compreensão
Claquete	3,29	diversão interessante mostrou não ter pressa com o alemão	pouca compreensão rápida difícil de entender	Desenvolver a atividade de forma mais didática

Quadro 34: Comentários subjetivos dos participantes a respeito das atividades do curso

Os comentários foram resumidos aos pontos críticos centrais dos participantes. A lista não contém todos os comentários de todos os participantes, comentários repetidos foram suprimidos e mencionados apenas uma vez.

Ao tabular os dados ficou claro que os itens mencionados parecem ter um peso diferente para cada um dos participantes. Este peso atribuído não foi investigado mediante os questionários. Mas parece que, por exemplo, a falta de escrita pesou para um participante de tal forma que atribuiu uma nota baixa à atividade, o mesmo pode ter ocorrido para outro participante que considere ter faltado algum item, mas que não atribuiu uma nota baixa à atividade. Também são diferentes os pontos de vista que os participantes adotaram. Da atividade Aeróbica, um gostou da repetição outro achou a atividade cansativa. São percepções distintas de um mesmo fenômeno, lembrando-se aqui da teoria da complexidade.

Por estas considerações, o *Quadro 34* nas páginas anteriores não pode ter mais do que um caráter ilustrativo dos pontos mencionados a respeito das atividades. Isto se deve em parte à falta de considerar o peso dos itens mencionados para atribuição da nota à atividade nos questionários. Desta forma, a o *Quadro 34* é uma visualização da percepção geral das atividades por todos os participantes e seus pontos críticos. Ao olhar o quadro geral, não é possível tirar conclusões generalizadas por todos os participantes a respeito das atividades ou estabelecer relações deste quadro com outros itens. Isto talvez seja possível em nível individual para cada participante, discutido abaixo.

Ao olhar as respostas mais individualmente, é interessante que todos os participantes atribuíram a nota cinco a várias atividades, mas apenas *Faetonte* e *Smith* fizeram uso das notas de um a cinco. A grande maioria atribuiu notas de entre três e cinco às atividades, *White*, *Papel* e *Maria Takahashi* deram apenas as notas quatro e cinco. Interessante é, que *Papel* demonstrou em geral uma atitude mais crítica. As notas boas podem indicar por um lado que os participantes geralmente gostaram muito das atividades, mas podem também significar que houve uma relutância de atribuir notas baixas. A partir dos dados, infelizmente não podem ser tiradas conclusões a respeito.

A média de todas as notas que cada um dos participantes atribuiu pode ser visto na página seguinte, junto com as taxas subjetivas de compreensão e retenção:

	Carlos	Carlota	Ecbatana	Eliete	Faetonte	M. Takahashi	M. Tereza
Porcentagem média de compreensão	87,92%	84,67%	78,89%	80,00%	82,50%	80,00%	92,78%
Porcentagem média de retenção	81,67%	66,67%	71,78%	51,33%	69,72%	76,67%	83,33%
Média das notas atribuídas	4,75	4,07	3,94	3,4	4	4,94	4,72
	Mein	Mike	Mr. Brown	Papel	Sissi	Smith	White
Porcentagem média de compreensão	82,78%	77,22%	85,38%	87,50%	94,44%	76,94%	88,06%
Porcentagem média de retenção	57,22%	59,17%	68,57%	80,56%	81,17%	63,33%	69,72%
Média das notas atribuídas	4,83	4,44	3,69	3,56	4,39	4,33	4,83

Tabela 43: Avaliação subjetiva das atividades do curso

Papel, Ecbatana, Mr. Brown e Eliete atribuíram em média notas abaixo de quatro às atividades. As taxas de retenção subjetiva foram mais baixas para *Mein, Eliete e Mike*. Em termos de compreensão, as taxas mais baixas eram de *Smith, Mike e Ecbatana*. Não há uma relação entre uma atitude geral mais crítica e as notas atribuídas acima. Apesar de haver participantes com valores baixos, especialmente para a retenção de conteúdos, a percepção geral é sobretudo positiva. O valor médio de percepção subjetiva de retenção para a maioria dos participantes não coincide com os resultados do teste de desempenho no final do curso. Uma explicação pode ser que o teste tenha sido fácil demais, mas também pode ser que os participantes subestimaram o seu conhecimento. A partir dos dados obtidos, infelizmente não podem ser tirado conclusões sobre este aspecto.

Nome	Teste I	Teste II
Carlos	75	89
Carlota		75
Ecbatana	72	76
Eliete		83
Faetonte	92	92
Maria Takahashi	84	84
Maria Tereza	97	90
Mein	97	96
Mike	94	94
Mr. Brown		66
Papel	99	94
Sissi	98	93
Smith	94	94
White	93	89

Tabela 44: Desempenho no teste de aprendizagem

Retenção, compreensão ou notas baixas para as atividades não podiam ser relacionadas com a percepção de outros aspectos programáticos de tal forma que participantes com uma percepção menor de compreensão eram mais críticos ou tivessem outra característica em comum.

3.4.1.2 Avaliação subjetiva do curso pelos participantes

Serão discutidos na sequência os itens respectivos dos questionários II e III que podem contribuir para o esclarecimento do objetivo (e).

Do curso como um todo eu...	Questionário II
... gostei	1
... gostei muito	11
Eu achei o conteúdo do curso em geral...	Questionário II
... muito útil para mim	8
... útil para mim	4

Tabela 45: Percepção subjetiva do curso e de seu conteúdo

A percepção de utilidade geral e utilidade do conteúdo é positiva. *Smith* apenas gostou do curso, *Smith*, *Papel*, *Faetonte* e *Eliete* o consideraram apenas útil. Porém, a percepção do curso e do seu conteúdo foi totalmente positiva. Na percepção deste item e das atividades não pode ser encontrada uma relação.

Progressão, dificuldade e duração das aulas foram percebidas da seguinte forma:

Eu achei a progressão do conteúdo durante a semana...	Questionário II
... lenta	1
... adequada	6
... rápida	4
... muito rápida	1
Eu achei a dificuldade do curso em total...	Questionário II
... fácil	2
... nem fácil nem difícil	9
... difícil	1
Eu achei a duração das aulas durante a semana...	Questionário II
... curta	1
... adequada	9
... longa	2

Tabela 46: Percepção de progressão, dificuldade e duração das aulas

Enquanto apenas *Smith*, considerou a progressão do conteúdo lenta, a metade a considerou adequada, *Ecbatana*, *Carlos*, *Faetonte* e *Maria Takahashi* a consideraram rápida e *Eliete* achou a progressão muito rápida. Dificuldade e duração das aulas foram percebidas pelos participantes similarmente. Nove consideraram a duração e dificuldade adequada. *Sissi* e *Smith* consideraram o curso fácil, *Eliete* o considerou difícil. *Sissi* já tinha afirmado aprender muito mais facilmente deste jeito, o que seria condizente com a percepção de achar o curso fácil. *Ecbatana* e *Smith* consideraram a duração das aulas longa, *Sissi* as considerou curta.

Destacam-se *Sissi*, que considerou o curso fácil e as aulas curtas e que ao mesmo tempo teve a taxa de compreensão subjetiva mais alta, uma taxa de retenção entre as três mais altas e que já tinha afirmado aprender muito mais facilmente deste jeito. *Smith*, considerou a progressão lenta, o curso fácil e as aulas longas mas indicou taxas de compreensão e retenção comparativamente baixas. *Ecbatana* que considerou as aulas longas e teve taxas de compreensão baixa e uma média de notas atribuídas as atividades também baixa. *Eliete* considerou a progressão muito rápida e o curso difícil, tendo a taxa de retenção e a média de avaliação das atividades mais baixas. Isto é interessante porque *Eliete* tinha constatado que sentiu falta de tempo para estudar entre as aulas e para fixar o vocabulário.

Smith, *Eliete*, *Sissi* e *Ecbatana* tiveram pontos de vista particulares sobre o curso. Outros quatro dos doze participantes, que responderam ao questionário, tiveram uma opinião intermediária dos aspectos perguntados. Mais quatro tiveram uma opinião intermediária, porém, achando a progressão rápida. Parece que progressão, dificuldade e duração das aulas foram adequadas para uma maioria dos participantes.

Sobre a alocação e distribuição das aulas há mais comentários nas perguntas abertas. Como já foi visto, *Eliete* lamentou: “não tive muito tempo para estudar o que aprendi durante as aulas” e “não ter tido tempo suficiente para fixar o vocabulário”. *Mein* afirma algo similar em uma pergunta aberta: “falta de tempo entre as aulas para estudarmos em casa” e não haver gostado “do fato de ter sido todo em apenas uma semana, poderia ter intervalos de uns dois dias entre as aulas, assim teríamos tempo de estudar melhor o conteúdo em casa”. *Carlos* comenta “se fosse um período de 2h e não 4h. É muita informação para fazer uma revisão fora da sala de aula” e *Maria Tereza* menciona que “talvez a intensidade a longo prazo seja desmotivante, porém, para um curso intensivo é adequada”. *Ecbatana* acrescenta que “Dado a alta intensidade do curso, creio que ele deve ser sempre ministrado em período de férias. Talvez a duração poderia se estender a 7 ou 8 dias de aulas, com uma menor carga horária diária”. A distribuição temporal das aulas e não necessariamente a duração delas foram

percebidos como problemáticos por *Mein, Eliete e Maria Tereza*. *Eliete* comentou duração das aulas e distribuição delas. *Carlos* comentou apenas a duração das aulas, mas um maior intervalo entre as aulas também poderá abrir uma diversidade maior para se fazer uma revisão. Desta forma, destaca-se a distribuição das aulas como ponto percebido como crítico por *Carlos, Ecbatana, Mein, Eliete e Maria Tereza*.

3.4.1.3 Avaliação subjetiva da metodologia do curso pelos participantes

Considerando a metodologia parte das decisões programáticas e entendendo ela como a questão de *como* ensinar (KRUMM, 2010, p. 212 – 213) conforme discutido acima, ela constitui outro elo central da análise do objetivo (e). Portanto, são retomadas questões referentes à metodologia que já foram avaliadas em parte sob um outro aspecto na análise do objetivo (d).

Eu achei a metodologia do curso em geral...	Questionário II
... muito boa	8
... boa	4

Tabela 47: Percepção geral da metodologia

Dois terços dos participantes afirmaram a metodologia ser muito boa, *Faetonte, Eliete, Mike e Smith* a consideraram boa. Isto pode ser relacionado com resultados sobre o alcance de expectativas, no qual os participantes *Papel, Faetonte, Eliete e Smith* indicaram achar o conteúdo apenas útil e não muito útil. Três destes participantes consideram a metodologia também apenas boa. *Mike* achou a metodologia do curso apenas boa mas tinha achado o conteúdo muito útil. Mas *Mike* tinha constatado a falta de uma linha didática, o que pode ter contribuído para uma avaliação inferior da metodologia. *Papel* achou a metodologia boa, mas não tinha sido satisfeito pelo conteúdo. Neste caso, não pode ser encontrada uma relação com outros itens que *Papel* considerou críticos. Nos comentários das perguntas abertas do questionário II, *Papel* é contraditório sobre o método. Por um lado afirma sobre o curso que “apesar de não ser exposto à escrita e leitura objetivamente, a imersão à língua foi muito interessante e, por vezes, gratificante. Embora não seja meu método favorito, aprendi bastante”, por outro comenta que “Gostei do método, faria de novo!”. Desses resultados pode ser constatado que as crenças dos participantes são contraditórias.

Na pergunta aberta sobre o que os participantes gostaram da metodologia, foram comentados vários pontos positivos:

1. o contato vivaz com a língua alemã, de modo extremamente natural (*Ecbatana*)
2. a possibilidade de se falar e ouvir bastante a língua alemã (*Faetonte*)
3. [...] Incorporação de aspectos culturais aos exercícios (*Sissi*)
4. para o aluno que se sente inseguro, a metodologia ajuda muito e encoraja a interagir (*Mike*)
5. foi sua inovação e a possibilidade de um pequeno grupo aprender junto sem a exposição dos participantes (*Maria Tereza*)

Pontos comentados como negativos foram:

1. não ter aprendido nada de gramática, o que dificulta o entendimento da língua de forma geral (*Eliete*)
2. ouvir e ‘repetir’ palavras que não via (*Smith*)
3. a falta de referência aos sons. Muito passou batido por isso (*Papel*)

Foram avaliados como positivos sobre tudo os aspectos afetivos, discutidos mais no próximo item, o contato vivaz com a língua e os aspectos culturais. Negativos foram falta de gramática, escrita e leitura. Parece que as decisões programáticas de excluir escrita, leitura e gramática foram percebidas como as mais severas, mas em parte compensadas por uma percepção positiva da atmosfera e fatores relativos ao afetivo.

Eu achei a metodologia do curso para aprender...	Questionário II
... muito boa	6
... boa	5
... nem boa nem ruim	1

Tabela 48: Avaliação da metodologia para o próprio aprendizado

Para aprender, a metade considerou a metodologia muito boa, *Faetonte*, *Eliete*, *Mike*, *Smith* e *Maria Tereza* a consideraram boa e *Papel* assinalou a opção neutra. Novamente destacam-se os participantes com uma atitude já mais diferenciada na análise do objetivo (d), além de *Maria Tereza*. Outra relação não pode ser encontrada entre os participantes.

As próximas perguntas visam a investigar mais especificamente quais aspectos da metodologia foram considerados menos bons:

Eu achei a metodologia do curso para meu aprendizado...	Questionário II
... muito facilitadora	6
... facilitadora	6
Eu achei a metodologia do curso...	Questionário II
... muito organizada	6
... organizada	3
... nem organizada nem confusa	1
... confusa	2
Eu achei a metodologia do curso...	Questionário II
... muito adequada para mim	3
... adequada para mim	6
... nem adequada nem inadequada para mim	2
... inadequada para mim	1

Tabela 49: Avaliação da metodologia do curso em termos de adequação, organização e aprendizado

Para o próprio aprendizado, os participantes consideraram a metodologia facilitadora ou muito facilitadora. A questão da organização do curso já foi mais polêmica. Seis participantes consideraram a metodologia muito organizada. *Faetonte*, *Eliete* e *Sissi* acharam a metodologia do curso organizada, *Smith* a achou nem organizada nem confusa, mas *Papel* e *Mike* a perceberam como confusa. Isto por um lado pode ter sido um fator contribuinte para o descontentamento parcial destes participantes ao tentar alcançar as expectativas conforme investigado anteriormente. Por outro lado, o leque de respostas é muito grande e demonstra certa insatisfação com a metodologia. *Smith* articula na entrevista que “às vezes eu fiquei um pouco perdido”, *Mike* comentou “parecer não ter uma linha didática ('controle')” nas perguntas abertas do questionário II. *Papel* não comentou a respeito. Similar à percepção da organização do curso é o resultado da percepção da adequação da metodologia para si próprio. *Maria Takahashi*, *Carlos* e *Mein* consideraram a metodologia do curso muito adequada para si, seis participantes a consideraram adequada, *Sissi* e *Smith* a consideraram nem adequada nem inadequada e *Papel* a considerou inadequada para si. *Papel* deixou isto explícito no questionário II, “Apesar de não ser exposto à escrita e leitura objetivamente, a imersão à língua foi muito interessante e, por vezes, gratificante. Embora não seja meu método favorito, aprendi bastante”. *Sissi* se contradiz em afirmar na entrevista: “Mas, quando começaram as aulas assim, com as brincadeiras, assim, com os desenhos, aí eu aprendo muito fácil desse jeito”. Novamente é perceptível o grande espectro de respostas e as respostas contraditórias. Destacam-se *Mike*, *Smith*, *Sissi* e *Papel* que gostaram menos de um ou de vários itens da metodologia, mas não podem ser encontradas relações com outros itens.

Comparativamente, acho que em um curso com outro método teria aprendido...	Questionário II
... muito menos	1
... menos	10
... igual	1

Tabela 50: Avaliação de aprendizado através do curso no questionário II

A pergunta acima é bem subjetiva e sugere aos participantes julgar de forma hipotética o quanto acham que teriam aprendidos em um curso com outra metodologia. Nisto, *Ecbatana* achou que teria aprendido muito menos, *Smith* achou que teria aprendido igual. Todos os outros respondentes acharam que teriam aprendido menos. Ela foi aplicada no questionário II, e era uma comparação hipotética com outro curso com outra metodologia.

No questionário III houve uma pergunta similar, apenas comparando o curso realizado a um outro curso, cujo resultado é bem distinto:

Eu acredito que através de outro curso de língua com a mesma quantidade de aulas eu teria aprendido...	Questionário III
... menos	10
... igual	3
... mais	1

Tabela 51: Avaliação de aprendizado através do curso no questionário III

Diferente da pergunta similar sobre aprendizagem em um curso com outra metodologia no questionário final, apenas dez participantes consideraram que teriam aprendido menos em outro curso. *Mike* considerou que teria aprendido mais em outro curso e *Carlota*, *Mr. Brown* e *Faetonte* indicaram acreditar ter aprendido igual ao que aprenderiam em outro curso. *Smith*, que considerava na pergunta similar no questionário II haver aprendido igual em um outro curso mudou sua opinião para menos, *Carlota* e *Mr. Brown* não tinham preenchidos o questionário final, *Faetonte* mudou sua opinião de menos para igual. As mudanças em números absolutos em comparação à outra pergunta podem ser provenientes da formulação diferente da pergunta, uma vez perguntando de um curso com outro método, outra vez de um outro curso com a mesma duração, ou de um momento diferente de investigação. Porém isto não pode ser verificado mediante os dados disponíveis.

Resumindo os resultados até este ponto, poder-se-ia dizer que as percepções da metodologia adotada são diversas. Em termos gerais a metodologia foi julgada boa ou muito boa. Para aprender, *Papel* a achou nem boa nem ruim, inadequada para si mesmo e confusa. *Sissi* e *Smith* consideraram a metodologia nem adequada nem inadequada para si, *Smith*

também a achou nem organizada nem confusa e acha que teria aprendido igual em outro curso com outra metodologia. *Mike* achou a metodologia confusa.

São *Mike*, *Smith*, *Sissi* e *Papel* os participantes que afirmaram que houve pontos na metodologia adotada que eles não gostaram ou gostaram menos que os outros participantes. *Papel*, *Mike* e *Smith* também tinham uma percepção mais crítica sobre o alcance de suas expectativas. *Sissi* sentiu as suas expectativas alcançadas, mas não estava totalmente contente com a metodologia do curso. *Faetonte* e *Eliete*, ao contrário, não sentiam as suas expectativas totalmente atingidas, mas estavam mais contentes com a metodologia adotada. Disto pode concluir-se que não há uma ligação entre alcance de expectativas e satisfação com a metodologia.

A percepção não tão positiva da metodologia do curso não apresenta paralelos com as mudanças nas crenças sobre a língua alemã. Todos os participantes apresentaram eventuais mudanças em suas crenças sobre a língua alemã principalmente nos diários de aprendizado e nas entrevistas e menos nos questionários, conforme discutido anteriormente. *Smith*, por exemplo, descreveu que, através do curso, passou a considerar o alemão uma língua não tão difícil quanto a achava antes. O fato de não gostar demasiadamente de partes da metodologia não fez com que o participante gostasse menos da língua alemã. Demonstra uma atitude diferenciada neste ponto, distinguindo entre a metodologia do curso por um lado e da língua em si por outro.

Para *Papel* a situação é similar. Afirmou na entrevista que a língua ganhou um caráter “menos assustador” através curso, mas achou a metodologia até inadequada para o próprio aprendizado e confusa. Distingue então também entre a língua e o enredo de aprendizagem dela.

Mike achou em sua entrevista que: “possivelmente não teria aproveitado tão bem se tivesse sido um, um, um curso convencional”. Ao mesmo tempo considerou a metodologia confusa. Isto indica que devem ter havido outros pontos que compensaram a metodologia confusa, pois se ela foi confusa, teria provavelmente prejudicado o aprendizado de uma forma que não lhe permitia aproveitar bem do curso. Quais são estes fatores não pode ser identificado mediante os dados gerados.

Sissi apontou aprender “muito fácil desse jeito” na entrevista, mas achou no questionário a respeito da metodologia nem adequada nem inadequada para si. São duas opiniões contraditórias, pois só se aprende muito mais fácil de um jeito se este for adequado.

As contradições nas respostas podem estar provenientes também do fato que as entrevistas foram conduzidas seis semanas após o curso e a avaliação da metodologia ocorreu

no último dia de curso. Também pode ser considerado especialmente crítico o fato de a professora-pesquisadora ter conduzido a entrevista. Por mais que se tenha tentado amenizar estes aspectos, as relações de poder nas entrevistas eram desiguais, o que pode ter gerado resultados mais positivos.

Dos oito participantes que consideraram a metodologia no total boa ou muito boa, *Ecbatana*, *Mr. Brown*, *Maria Takahashi*, *Maria Tereza*, *Carlota* e *Carlos* tinham demonstrados nas entrevistas e diários de aprendizado mudanças a favor de considerar a língua alemã mais fácil depois do curso. *White* não se manifestou a respeito e *Faetonte* não concretizou se houve mudanças em sua percepção da língua alemã na entrevista.

Em geral, não há uma relação clara entre a avaliação da metodologia do curso até este momento e as mudanças nas crenças sobre a língua alemã.

Em termos de crenças sobre aulas de línguas, as mudanças constatadas nos questionários eram apenas graduais e restritas a alguns itens como exclusividade de uso da língua alvo em aulas de língua estrangeiras e, seguir um livro didático repetições e diversão. Nas entrevistas foram constatadas mudanças subjetivas nas crenças, sem que estas pudessem ser ligadas a assuntos específicos. Dado as poucas mudanças que podem ser atribuídas a fatores concretos nas crenças sobre aulas de línguas em geral dos participantes, não pode ser verificado de forma adequada uma eventual relação de crenças sobre aulas de línguas com a percepção da metodologia.

Vale lembrar que havia crenças sobre aulas de línguas a respeito de explicações de gramática, seguir um livro didático, leitura e escrita que se demonstravam incompatíveis com o curso. Portanto, serão discutidas a seguir as percepções das decisões programáticas de tirar o ensino explícito da leitura e da escrita, explicações gramaticais e o uso de um livro didático das aulas.

3.4.1.4 Avaliação subjetiva e aprendizagem de habilidades comunicativas no curso pelos participantes

Na análise do objetivo (d) já tinha sido constatado que havia expectativas de alguns participantes de aprender a ler e escrever o alemão através do curso e uma maioria esperava exercícios escritos no curso. Sobre este fato de não haver aprendido explicitamente a leitura e escrita do alemão em sala de aula, as opiniões dos participantes divergem:

Eu achei o fato de ter aprendido apenas a falar e compreender em sala de aula...	Questionário II
... muito bom	6
... bom	4
... nem bom nem ruim	1
... ruim	1

Tabela 52: Avaliação de aprender apenas as habilidades falar e compreender

Dez consideraram bom ou muito bom, apenas *Eliete* indicou a resposta neutra e *Papel* achou ruim.

Invertendo a pergunta, perguntando o que acharam do fato de não terem aprendidos a ler e escrever, apenas *Mein* e *Maria Takahashi* consideraram bom, seis participantes acharam nem bom nem ruim, *Faetonte*, *Sissi* e *Eliete* consideraram ruim e *Papel*, muito ruim.

Eu achei o fato de não ter aprendido a ler e escrever em sala de aula...	Questionário II
... bom	2
... nem bom nem ruim	6
... ruim	3
... muito ruim	1

Tabela 53: Avaliação de não aprender as habilidades ler e escrever

Muitas respostas parecem estar um grau inferior na segunda pergunta do que na primeira, indício de como a forma de perguntar influenciou as respostas. Isto se aplica para *Papel*, *Eliete*, *Maria Takahashi*, *Maria Tereza*, *Smith* e *Mein*. *Ecbatana*, *Carlos*, *Mike* e *White* mudaram a sua opinião de muito bom para nem bom nem ruim, o que pode ser considerado uma resposta consistente em não haver contradições entre negativo e positivo e expressar uma indiferença diante do fato de não aprender a ler e escrever, mas haver gostado do foco na oralidade. *Sissi* e *Faetonte* mudaram a sua opinião de bom para ruim, o que torna difícil interpretá-la. Do quadro como um todo, pode dizer-se que as perguntas indicam tendências contraditórias. Por um lado há participantes que ficaram contentes, mesmo sem o ensino de

leitura e escrita, outros sentiram falta destes elementos em sala de aula. Comentários respectivos encontram-se nas entrevistas e perguntas abertas do questionário II.

Na pergunta aberta sobre aquilo de que gostaram menos no curso, três participantes comentaram a falta de leitura e escrita da seguinte forma: “a parte escrita ser inteiramente desenvolvida em casa pelo aluno. Acredito que a escrita pode ajudar na fonologia da língua” (*Faetonte*), “falta de palavras escritas nas atividades” (*Smith*) e “A não contemplação da escrita, embora, seja compreensível, o enfoque na fala, e embora o curso motive o participante a estudar sozinho” (*Maria Tereza*). Na pergunta respectiva ao que gostaram menos na metodologia do curso, dois comentaram sobre leitura e escrita: “A falta de referência aos sons. Muito passou batido por isso” (*Papel*) e “ouvir e ‘repetir; palavras que não via” (*Smith*).

Entre os pontos fracos do curso, também foram mencionados “a nenhuma abordagem de escrita em sala de aula” (*Faetonte*), a “falta das palavras escritas” (*Smith*) e “a falta de escrita” (*Papel*).

É interessante que *Sissi* e *Eliete* consideraram não ter aprendido a ler e escrever ruins nos questionários, mas não comentaram a respeito nas perguntas abertas. Supõe-se que para os participantes, que não mencionaram a falta explícita de leitura e escrita, não tenha feito tanta falta quanto para os outros. Foram *Smith*, *Faetonte* e *Papel* que comentaram principalmente a respeito nas perguntas abertas, o comentário de *Maria Tereza* era relativizado. Nas perguntas fechadas, *Eliete* e *Sissi* também afirmaram descontentamento com a falta de leitura e escrita. Eram também *Smith*, *Faetonte*, *Eliete* e *Papel* que pareciam menos satisfeitos com o curso sob a perspectiva de alcance de expectativas, além de *Mike*, que não enunciou nada a respeito nas perguntas abertas sobre leitura e escrita. De cinco participantes que tinham sentido as expectativas não totalmente alcançadas, quatro demonstraram também um descontentamento com a falta de leitura e escrita. Por outro lado, *Sissi* sentiu as suas expectativas alcançadas, mas ficou descontente com a falta de leitura e escrita.

Faetonte ainda comentou em mais duas perguntas abertas sobre leitura e escrita, achando que no curso podia ser melhorado:

pela palavra escrita, acredito, é possível lembrar melhor a pronúncia da palavra e corrigi-la. Acredito que a questão do aprendizado da fonologia da língua melhoraria se a escrita da palavra fosse abordada mesmo que minimamente.

E por final sugere:

O método, obviamente, foca na fala e na audição da língua o que traz para seu método inúmeras vantagens por sobre os outros. Contudo, acredito que a mínima abordagem da escrita pode trazer melhorias para o aprendizado da fonologia da língua. É um excelente curso para um primeiro contato com a língua.

Nas entrevistas, foi perguntado explicitamente sobre a falta de leitura e escrita nas aulas. As respostas foram as seguintes:

1. Olha, eu, eu acho que vai dar uma, uma, uma dificuldade dependendo do objetivo, né. Se o objetivo da pessoa é ir a Alemanha, lá eu vou a Alemanha, eu vou viajar eu vou, vou ter pouco em, ci, uma média escrita mas eu vou ter que muita fala. Aí eu concordo que seria excelente. Mas, por exemplo, né, eu, eu, meu, meu alemão vai ser acadêmico. Então eu vou ler mais, né, e, e, e vou escrever mais, né. Eu acho que aí, concordo que seria menos produtivo. Mas eu acho que com a fala e com a audição talvez você consiga melhorar o seu aprendizado escrito e, e, e lido. Né, por mais que você tenha ciência. (*Carlos*)
2. Eu acho a escrita, ehm, mais difícil. A leitura eu acho interessante porque me ajuda a fixar, eh, o vocabulário, eh, ao mesmo tempo, eh, a pronúncia. Então, a leitura eu acho interessante, mesmo que sejam pequenos blocos assim. Mas, enfim, com as atividades, que, que nós fizemos, eh, a gente fez uma leitura do vocabulário básico foi trabalhado de qualquer forma (*Ecbatana*)
3. Eu acho que da falta de es, de leitura eu não assim, eu não, não é uma falta tão grande eu acho, eu não senti tanta falta. Mas a f, a, a, a questão da escrita eu senti bastante falta e eu acho que é curioso porque não é necessariamente para, eu senti, eu não senti falta da escrita necessariamente para escrever uma coisa, uma, uma carta, um bilhete ou alguma coisa assim. Eu acho que eu senti muita falta por questões de, de pronúncia, sabe, eu, eu não sei, assim. Eu acho que, eh, ouvindo os professores pronunciando as palavras, às vezes eu tinha muitas dúvidas da pronúncia, se a pronúncia estava certa ou estava errada e eu acho que eh, olhando por uma coisa escrita isto seria mais fácil. Mas, mas daí a, a falta que eu sentia da escrita tá nessa, tá em função dessa dificuldade de, de pronúncia ou de entender e achando que a escrita fosse ajudar (*Faetonte*)
4. Ah, eu acho que para mim foi mais importante que o que eu aprendi, eu aprendi melhor do que eu acho se eu tivesse aprendido daquele outro jeito. Que é aquele jeito de falar, de decorar, de fazer exercícios sem que nessa dinâmica que eu acho que reduz o nosso entendimento, o nosso contato. Eu, se eu pudesse decidir fazer só cursos deste jeito, eu faria. Porque eu acho que ao longo prazo dá para aprender tudo mesmo [...] (*Maria Tereza*)
5. Eu acho que não foi o foco do curso, então, assim, como foi o curso todo só para ouvir e falar, então, eu acho que não teve problema nenhum não ter visto escrita nem nada. Que foi, né, todos os dias no mesmo, falando, ouvindo, só (*Mein*)
6. Eu acho que não, não, eh, ensinar a leitura e a escrita não faz muita falta no início pelo menos ou a princípio, mas eu acho que, ah, como são vários sons diferentes e apesar do alemão ele seguir mais ou, pelo menos até onde eu já vi, seguir mais ou menos o que está escrito é o que você fala, não tem sons que variam muito, eh, apesar disso eu acho que era interessante ter a, a visão de, assim, como tem o desenho para gente identificar, ter a visão da palavra talvez para a gente já ter alguma coisa para facilitar a guardar. Não ensinar um jeito talvez de escrever as coisas, mas uma ou outra palavra para ajudar a guardar é um grupo de palavras, não sei (*Mike*)
7. Então, né, como era um curso, né, de introdução à língua alemã, eu achei que fluiu muito bem, né. Exatamente porque a gente não precisava ficar, ficar se preocupando em escrever uma coisa certa ou não, né. Então tirar a preocupação de, de ter que escrever as coisas certas já é um, assim, um grande avanço, né, na, no ensino, que é o ensino de ouvir e falar (*Mr. Brown*)
8. Ah, para mim faz falta. Eu, tanto para memorizar palavra, eu gosto de ler, para mim faz, isto faz falta. Mas, eh, com as, os, as folhinhas de vocabulário no final da aula ajudava, assim, mas durante, às vezes ficava um pouco de dúvida se falava de um jeito ou se falava de outro, mas também era só pedir para repetir (*Papel*)
9. Sim, hm, leitura e escrita, eh, que nem muitas as coisas que eu, que eu escutava foram uma base bem pequena que eu tinha assim, eu tentava entender, assim, pela, pelo, pelo escutar, pelo

ouvir, tentava, algumas vezes, eh, buscar tentar entender como se escrevia palavra para depois tentar reproduzir o som e assim, eu acho assim que não é, é, escrita não, não é tão importante mas nessa parte, eh, para tentar reproduzir, para entender o som, ouvir bem, e, eh, ver qual, qual é o som fonético mesmo daquelas, da, das palavras, eu acho que isto assim, ajuda. Para mim pelo menos ajuda muito (*Smith*)

10. Eh, eu acho que não era objetivo né, não, não daria para, para colocar dentro de um curso deste tipo. Eu já não espe, já esperava isso mesmo. Achei que as listas lá, eu gosto muito de visualizar a palavra para, para falar. Então eu senti um pouco falta, mas ao mesmo tempo aquelas listas que era para fazer em casa eu acho que eram boas e que dava para ter essa noção (*White*)

Os participantes têm visões bem diferentes, desde afirmar que escrita e leitura fizeram falta até reconhecer que foi um curso introdutório e neste âmbito foi adequado não tê-las. Para *Ecbatana, Faetonte, Mike, Papel e Smith* a escrita principalmente fez falta para memorizar o aprendido. Isto é interessante, pois associam a falta de escrita e leitura com a memorização. *Mein e Maria Tereza* não sentiram falta de escrita e leitura, outros participantes relativizam a falta com ter sido um curso inicial, por exemplo, *Carlos, White e Mr. Brown*.

Estas percepções são em parte refletidas também abaixo na *Tabela 54*:

Eu queria ter treinado mais a...	Questionário II	
	Sim	Não
... audição	8	4
... escrita	10	2
... leitura	8	4
... fala	9	3

Tabela 54: Especificação de habilidades que deveriam ter sido treinado mais

Interessante que dois terços dos participantes queriam ter treinado mais a audição e o mesmo número queria ter treinado mais a leitura, sendo que audição foi um dos elos centrais do curso e a leitura não fez parte do curso. Ou seja, o desejo de ter treinado mais uma habilidade parece ser indiferente de ela ter sido treinada em sala de aula ou não. Dez de doze alunos queriam ter treinado mais a escrita e oito de doze participantes queriam ter treinado mais a fala. Parece que aqui se expressa um desejo de ter treinado mais todas as habilidades por uma maioria dos participantes, mas de fato apenas *White, Smith e Maria Takahashi* queriam ter treinado mais todas as habilidades.

Comparando as expectativas de habilidades a aprender, mencionadas antes do curso e quais habilidades os participantes queriam ter treinados mais, dificilmente pode estabelecer-se uma relação entre os dois. Alguns participantes, como *Carlos* por exemplo, esperavam aprender fala e compreensão, mas posteriormente queriam ter treinado mais escrita e leitura, provavelmente por não terem sido parte do curso. Outros, como *White*, esperavam aprender

todas as quatro habilidades, mas queriam tê-las treinado mais. Neste caso poder-se-ia especular se o participante considerou a duração do curso em si curta, ou se queria ter treinado mais as quatro habilidades no tempo de aula que teve. *Mein* assinalou esperar aprender fala e compreensão da língua alemã, mas queria ter treinado mais ambas. Outros, como *Maria Tereza*, não apresentam um quadro bem claro. Esperando aprender a ler e falar a língua, gostaria de ter treinado mais a escrita.

Como demonstra o quadro comparativo abaixo, não há uma clara preferência para uma habilidade que os participantes queriam ter treinados mais.

Questionário I			Questionário II		
Eu espero aprender através deste curso...	Sim	Não	Eu queria ter treinado mais...	Sim	Não
...a compreender o alemão falado	13	1	...audição	8	4
...a escrever o alemão	4	10	...escrita	10	2
...a ler o alemão	8	6	...leitura	8	4
...a falar o alemão	13	1	...fala	9	3

Tabela 55: Avaliação comparativa de aprendizado de habilidades

Comparando com as expectativas anteriores, parece que aprender a escrever era a habilidade que menos esperavam e, que lhes fez falta, sendo que dez queriam tê-la treinado mais. Considerando as habilidades que foram mais exercidos durante o curso, nove participantes queriam ter treinado mais a fala e oito queriam ter treinado mais a compreensão. Neste caso não ficou claro qual a origem deste desejo, se foi uma percepção de não ter treinado a habilidade o suficiente no tempo de aula que teve, ou se a duração do curso foi curta.

Antes do curso, todos os participantes imaginavam que haveria exercícios de fala e compreensão, mas três participantes, *Papel*, *Faetonte* e *Sissi*, já vinham com a expectativa de não haver exercícios escritos e *Papel* e *Faetonte* imaginavam que não haveria exercícios de leitura; *Eliete* apenas assinalou sim para fala e compreensão mas deixou leitura e escrita em branco. Coincidentemente, os mesmos participantes consideraram ruim (*Faetonte*, *Eliete*, *Sissi*) e muito ruim (*Papel*) não terem aprendido a ler e escrever. *Eliete* achou nem bom nem ruim, e *Papel* achou ruim apenas terem aprendido a falar e compreender no curso. Ou seja, apesar de não terem tido expectativas a respeito de exercícios de leitura e escrita, os participantes não gostaram do fato de não haver este tipo de exercícios.

O quadro aqui não demonstra nenhuma regularidade da qual possam ser tiradas conclusões respectivas sobre eventuais correlações ou influências entre expectativas a respeito das habilidades e o desejo de ter treinado mais certas habilidades.

Pode concluir-se que *Sissi*, *Faetonte* e *Papel* e *Eliete* tiveram as opiniões mais negativas a respeito da falta de leitura e escrita nos questionários. *Smith*, *Faetonte* e *Papel* comentaram a respeito nas perguntas abertas. Nas entrevistas, *Carlos*, *Ecbatana*, *Faetonte*, *Mike*, *Papel*, *Smith* e *White* comentaram que ambas fizeram ou poderiam fazer falta sob determinadas condições. Nisto, uma maioria indicou, em um momento da investigação ou em vários momentos, que leitura e escrita foram centrais e fizeram, pelo menos em parte, falta.

A falta de ensino de gramática foi comentado por *Sissi*, “pouco/nenhum tempo dispendidos na apresentação de alguns itens básicos da gramática alemã” e *Eliete*, “não ter aprendido nada de gramática, o que dificulta o entendimento da língua de forma geral” nas perguntas abertas. Além disso, quem sugere complementar o curso com gramática são *Ecbatana* “Pequenos resumos de gramaticais”, *Smith* “Regras gramaticais [...]” e *Mike* “[...] se pudesse incluir um pouco de gramática [...]”. Analisando as expectativas dos participantes já tinha ficado claro que uma expectativa de aprender gramática enunciada na pergunta aberta do questionário I era relacionada com o aproveitamento do curso. Depois do curso, cinco mencionaram gramática como item que faltou ou que podia ser nele incorporado. Ou seja, aproximadamente um terço dos participantes sentiu falta de gramática no curso. Infelizmente não havia uma pergunta fechada a respeito para investigar a percepção sobre falta de gramática de todos os participantes. Apenas pode ser constatado que o ensino de gramática em aulas de línguas estrangeiras era um item importante para uma maioria dos participantes e a opinião articulada de cinco participantes foi algo que fez falta.

Sobre a falta que fez seguir um livro didático ou não seguir, também não houve uma pergunta explícita e não houve comentários explícitos a respeito, motivo pelo qual não se pode verificar melhor as crenças e percepções a respeito.

Um aspecto interessante sobre uma decisão programática que surgiu nas perguntas abertas do questionário II foi o formato das atividades. Na pergunta a respeito da metodologia, cinco participantes mencionaram pontos relativos às atividades:

1. as várias brincadeiras (*Smith*)
2. método de repetições (músicas, jogos...). Incorporação de aspectos culturais aos exercícios (*Sissi*)
3. a diversificação das atividades (*Maria Takahashi*)
4. a utilização de dinâmicas e atividades em grupo (*White*)
5. muito organizado, em um ambiente bem agradável, exercícios interessantes e divertidos, sempre tendo conceitos novos e interessantes (*Mein*)

E como ponto forte do curso, surgiu mais uma variedade de aspectos positivos, muitos relacionados às atividades:

As respostas referentes às formas de aprendizagem e atividades são as seguintes:

1. as dinâmicas de modo geral (*Faetonte*)
2. a interatividade e tentar aprender com palavras similares (*Mike*)
3. as brincadeiras (*Smith*)
4. aprender de maneira dinâmica (*Eliete*)
5. são os desenhos, a parte visual (*Maria Takahashi*)
6. a integração entre os participantes, a utilização de figuras, e as atividades entregues para “tradução” todos os dias (*White*)

Praticidade, contato com a língua:

1. praticidade, as situações postas foram dia a dia (*Carlos*)
2. aquisição de vocabulário, praticidade (*Sissi*)
3. a compreensão, uma maior intimidade dos participantes com a língua alemã, o vocabulário, e contato com a entonação. E a ideia de iniciação prevaleceu (*Maria Tereza*)

As outras respostas são bem diversas e não podem ser subdivididas em grupos consistentes:

1. a desmistificação da língua (*Ecbatana*)
2. a própria metodologia que direcionou bem onde deveríamos focar nossa atenção (*Papel*)
3. organização (*Mein*)

Outros comentários nas perguntas abertas do questionário II são em parte referentes a questões programáticas. Positivas foram o enorme contato com a língua, a interatividade com colegas e professores, o conforto entre as pessoas, a exclusividade de uso da língua alemã, a prioridade dada a fala e compreensão, a organização, a desmistificação da língua, a dinâmica, a praticidade, a parte visual. Negativas, foram o curso ser de curta duração, falta de ensino da escrita, as aulas serem muito próximas, a sala estar apertada e falta de uma linha didática.

A ser melhorado são: questões de tempo, de atividades sobre a cultura, o tamanho da sala, escrita e pronúncia. Percebe-se que as percepções negativas, positivas e de possíveis melhorias são diversas e em parte contraditórias entre os participantes.

O que foi percebido como positivo no curso por mais de uma pessoa foram a dinâmica e interatividade, aquisição de vocabulário, integração do grupo, situações do dia a dia. Outros itens mencionados são a organização, a parte visual, a desmistificação da língua. Foram mencionados aspectos bem diversos de pontos de vista particulares tidos pelos participantes. A forma dinâmica e voltada para o uso parecem ter-lhes sido especialmente importantes.

Parece que o formato específico das atividades e aulas constituiu um fator importante na percepção das decisões programáticas e na aprovação geral do curso.

Além disso, havia duas perguntas sobre recomendar o curso a outros, uma no questionário II, outra no questionário III. Ambas são reproduzidas abaixo, ambas foram afirmadas por todos:

Para outra pessoa eu...	Questionário II
... recomendaria o curso	12

Tabela 56: Avaliação do curso no questionário II

Para outra pessoa eu recomendaria o curso...	Questionário III
... sim	14

Tabela 57: Avaliação do curso no questionário III

Independentemente das críticas que os participantes tivessem em termos de metodologia ou outros aspectos, todos os participantes recomendariam o curso a outros. Este fato pode ser visto como um indicador de que, embora haja pontos a serem melhorados, os participantes gostaram do curso a tal ponto que o recomendariam a outras pessoas. Sobre o porquê de se recomendar o curso a outros, comentaram: o primeiro contato através de um tal curso ser estimulante, facilitador, animador, divertido, interessante, descontraído. Ele foi julgado bom para a curiosidade, uma introdução boa à língua e, para “destravar”.

Na opinião dos participantes, o curso podia ser complementado com resumos gramaticais, um maior foco na pronúncia, material de apoio online, estudos autônomos, escrita e literatura, mais aulas e mais informações complementares. Estas opiniões foram constatadas na pergunta aberta no questionário III.

No mesmo questionário, os participantes veem uma possível aplicação do curso a pessoas menos estudadas, com o propósito de se estabelecer os primeiros contatos com a língua e estimular assim o seu aprendizado em cursos de alfabetização com um ensino concomitante a aulas teóricas. Nisto, os participantes atestaram ao curso e sua metodologia um caráter de iniciação à língua, o que é condizente com o que se propôs para o curso.

Em contradição as respostas à pergunta aberta, as respostas da pergunta nominal sobre até que ponto o curso poderá ensinar a língua, as opiniões dos participantes são totalmente diferentes:

Eu acho que através da metodologia do curso e da forma que foi aplicada, pode se ensinar a língua alemã...	Questionário III
... já em um primeiro curto contato (aprox. 20 horas/aulas)	3
... até inclusive o primeiro semestre de língua estrangeira (aprox. 60 horas/aula)	3
... até inclusive o segundo semestre de língua estrangeira (aprox. 120 horas/aula)	2
... até inclusive o terceiro semestre de língua estrangeira (aprox. 180 horas/aula)	2
... por tempo indeterminado no ensino de língua estrangeira	3

Tabela 58: Avaliação de adequação do curso para um determinado período de estudo

As respostas apresentam nenhuma relação com outros itens, sendo que *Ecbatana*, *Maria Takahashi* e *Mike* acham o curso adequado para um primeiro contato. *Faetonte*, *Mr. Brown* e *Papel* acham ele bom para um semestre, *White* e *Carlos* para dois, *Maria Tereza* e *Mein* para três. *Smith*, *Carlota* e *Eliete* acreditam que se poderá ensinar por tempo indeterminado mediante esta forma de curso. Alguns participantes como *Carlota*, *Ecbatana* têm uma opinião quase oposta nas entrevistas, mas para uma maioria, as afirmações nos questionários e nas entrevistas são condizentes. O curso e a sua adequação para os próprios estudos foram percebidos como bem diferentes pelos participantes.

3.4.2 Conclusões parciais a respeito da influência de decisões programáticas sobre as crenças dos participantes

Resumindo todos os achados acima, constitui-se o seguinte quadro de crenças e percepções dos participantes a respeito das decisões programáticas do curso:

A metodologia e várias facetas dela foram percebidas como boa por uma maioria, mas destacaram-se *Mike*, *Sissi*, *Smith* e *Papel* em terem opiniões mais críticas. Estas opiniões mais críticas não apresentaram relações com as mudanças nas crenças sobre aulas de línguas ou aulas de língua alemã. A falta de escrita e leitura nas aulas foi percebida como negativa especialmente por *Faetonte*, *Sissi*, *Eliete* e *Papel*, mas não pode ser relacionado a outras crenças. A falta de gramática não foi investigada mediante pergunta explícita, mas cinco participantes comentaram a respeito nas perguntas abertas. Os participantes que comentaram a respeito não eram todos os mesmos que tinham constatados crenças a respeito de gramática na pergunta aberta do questionário I. A falta de ensino de gramática tem sido comentado como negativo nesta parte por *Sissi*, *Eliete*, *Ecbatana*, *Mike* e *Smith*. Em termos de expectativas

tinham sido *Mike, Smith, Eliete Papel e Faetonte* que tinham considerado a gramática com um apreço especial. Crenças sobre gramática e a percepção da falta dela não podem ser vinculadas, portanto. O que se destacou nas perguntas abertas foi a percepção positiva das atividades em serem dinâmicas, interativas, etc. Também foi afirmado por todos que recomendariam o curso a outros.

As decisões tomadas sobre os procedimentos adotados no curso à base da teoria de Stephen Krashen (1982, 1985) tiveram uma repercussão dividida entre os participantes. Enfatizar a aquisição em detrimento da aprendizagem de uma língua foi percebido como negativo sob o aspecto da falta de gramática. Ao mesmo tempo a falta de escrita e leitura, uma decisão em parte também em prol de aquisição, foi vista criticamente por uma maioria dos participantes (KRASHEN, 1982, p. 83 – 89) e surgiu o desejo de instrução explícita sobre formas ou estruturas do alemão, conforme sugerido por Terrell (1991, p. 55). A ênfase em interação para promover aquisição foi vista positiva por ser em formato de atividades dinâmicas e interativas. Desta forma também foi promovido um insumo, seja ele o *i + 1* proposto por Krashen (1982, p. 20 - 30) ou não, principalmente contextualizado para aprendizagem (TSCHIRNER, 1992, p. 2). O de ensinar ao longo de procedimentos didáticos gerais (ISSING, 2002, p. 163) não foi investigado, mas teve talvez uma repercussão na dificuldade do curso na percepção subjetiva dos participantes. Por uma maioria de participantes, o curso foi percebido como adequado, apenas por um participante foi percebido como difícil.

A alocação de tempo, por ser um curso intensivo, foi percebido como crítico por mais participantes, *Carlos, Ecbatana, Mein, Eliete e Maria Tereza*.

Não foram encontrados paralelos entre as mudanças nas crenças dos participantes a respeito de aulas de línguas, aulas de língua alemã e autonomia. Com a percepção de alcance das expectativas, e as avaliações das atividades, não puderam igualmente ser encontrados paralelos.

3.5 Identificação de percepções afetivas dos participantes e de eventuais correlações com os outros itens investigados

Nesta seção, o objetivo é identificar as percepções afetivas dos participantes do curso e verificar se e em que medida estas apresentam relações com as demais crenças investigadas. O objetivo correspondente constatado na introdução era:

- (f) Identificar as percepções afetivas dos participantes do curso nos questionários II e III e na entrevista posterior e observar se existem correlações entre estas e os outros itens investigados

3.5.1 Resultados de questionários, entrevistas e diários de aprendizado sobre as percepções afetivas dos participantes

Os dados apresentados na sequência são divididos conforme os itens específicos investigados que fazem todos parte do quadro geral das percepções afetivas.

3.5.1.1 Percepções afetivas constatadas e o desempenho no curso

As sensações dos participantes investigados no questionário II formam um quadro um pouco destoante, como se vê abaixo:

Durante este curso me senti...	Questionário II	
	Sim	Não
... perdida (o)	5	7
... envergonhada (o)	1	11
... insegura (o)	5	7
... desconfortável	0	12
... exposta (o)	2	10
... encorajada (o)	12	0
... feliz	12	0
... a vontade	12	0

Tabela 59: Percepções afetivas durante o curso

Quase a metade dos participantes indicou que se sentiu perdido e inseguro durante o curso. *Eliete*, *Mike* e *Smith* se sentiram perdidos e inseguros. *Maria Takahashi* e *Papel* se sentiram apenas perdidos, mas *Maria Takahashi* relativiza isto com as palavras “sim (às vezes)”. *Mein* e *Carlos* se sentiram inseguros, o que *Carlos* comentou com “brancos momentâneos”. *Maria Takahashi* se sentiu envergonhada, *Carlos* e *Eliete* se sentiram expostos. Nenhum participante indicou haver estado desconfortável, todos indicaram haverem se sentido felizes, encorajados e à vontade. *Sissi* ainda afirmou que se sentiu “segura de que realmente quero continuar a estudar o alemão”. Mesmo assim, as sensações de inseguro,

perdido, exposto e envergonhado constituem uma ameaça ao eu dos participantes. A metade dos participantes sentiu pelo menos uma destas sensações durante o curso, que indica que o filtro afetivo não esteve tão baixo quanto desejado.

Na hipótese de Krashen, um filtro mais alto afetará o aprendizado (Krashen, 1982, p. 30 – 32). Se supôs que fatores como motivação, autoconfiança, ansiedade, tensão e o *eu* do aprendiz influenciem o curso aplicado. Esta hipótese não pode ser confirmada para este curso. Um dos sete participantes, que assinalou um ou vários dos itens acima, não participou da avaliação final e quatro dos seis participantes restantes alcançavam resultados acima da média de 90,5 pontos de 100 no teste final, cujos resultados estão indicados abaixo:

Nome	Teste I	Teste II
Carlos	75	89
Carlota		75
Eliete		83
Faetonte	92	92
Maria Takahashi	84	84
Maria Tereza	97	90
Mein	97	96
Mike	94	94
Mr. Brown		66
Ecbatana	72	76
Papel	99	94
Sissi	98	93
Smith	94	94
White	93	89

Tabela 60: Resultados do teste de aprendizado

Em uma pergunta fechada no questionário II sobre o que acharam do curso, todos os participantes tinham assinalado respostas positivas, exceto *Papel* que não estava satisfeito com o curso. Porém, não há uma relação com o desempenho no curso, pois foi excelente.

Os resultados da *Tabela 60* podem ser relacionados não com as percepções afetivas dos participantes, mas sim com ausentar-se em algum dia de aula. No total, cinco participantes faltaram em algum dia de aula. Dois deles fizeram o teste final e tiveram as notas mais baixas. Seis semanas depois, quatro dos cinco participantes que tinham perdido um dia de aula estavam entre os participantes com os resultados menos bons. Há uma relação óbvia entre presença no curso e resultados no teste, mas não há uma relação entre sensações que contribuirão a um filtro afetivo mais alto e o desempenho no teste.

Em geral, os participantes subestimaram o seu conhecimento da língua adquirido mediante o curso.

Refletindo, eu acho que eu me lembro de...	Questionário III
... até 20 % do conteúdo do curso	2
... aproximadamente 40% do conteúdo do curso	5
... aproximadamente 60% do conteúdo do curso	5
... aproximadamente 80% do conteúdo do curso	2

Tabela 61: Avaliação subjetiva de retenção de conteúdo do curso

Carlota e *Mr. Brown* estimaram lembrar de apenas 20 % do conteúdo, mas alcançaram no teste 75 e 66 pontos. Dos que acharam lembrar de 40 %, *Faetonte* alcançou 92 pontos, *Ecbatana* 76 pontos, *White* 89 pontos, *Eliete* 83 pontos e *Carlos* 89 pontos. Achando que lembrava de 60%, *Smith*, *Mike* e *Papel* alcançaram 94 pontos, *Sissi* 93 pontos e *Mein* 96 pontos. *Maria Takahashi* e *Maria Tereza* consideraram lembrar de aproximadamente 80% do conteúdo do curso e alcançaram 84 e 90 pontos no teste. Uma explicação para a divergência, às vezes grande, entre a porcentagem considerada lembrada e o desempenho no teste, pode ser o fato de o teste ter verificado a compreensão e apenas de itens bem conhecidos que tinham sido treinado várias vezes nas aulas.

Haverá mais uma vez considerações a respeito dos fatores afetivos durante as aulas. Além da pergunta no questionário sobre as percepções dos participantes, as entrevistas podem dar um quadro mais amplo:

Carlos afirma que todos “estavam com a mesma mentalidade” e que o grupo foi homogêneo e interessado. Ele se sentiu confuso, mas que teria se sentido confuso com qualquer língua. Também ficou cansado devido às grandes quantidades de insumo nas aulas. A percepção de homogeneidade no grupo pode der contribuído para maior autoconfiança e menos ansiedade e tensão, porque em um grupo percebido de homogêneo do qual se sente parte, não haverá grandes diferenças entre percepção subjetiva e intersubjetiva de si mesmo, mantendo o *eu* contínuo (MacKeracher, 1996, p. 44).

Carlota sentiu-se confortável e bem com o grupo, mais ou menos no mesmo nível. Afirma que “Ai, eu acho que era confortável porque ninguém se sentia oprimido falando nossa, essa pessoa é bem mais inteligente do que eu, não vou falar nada. Era, bem assim, junto, todo mundo no mesmo nível”. Esta percepção revela que não sentiu ameaças ao *eu* e sua autoconfiança (List, 2003, p. 29).

Ecbatana afirma que a atmosfera era boa e o grupo bem entrosado, sentiu-se bem e incentivada para continuar.

Faetonte comenta positivamente a convivência e que o fato de usar pantufas em sala de aula também contribuiu para uma maior informalidade e um clima bom. Sentiu-se no início curioso e conforme foi compreendendo foi gostando bastante. No final, sentiu-se bem mais estimulado em relação à língua.

Maria Takahashi achou “que foi uma interação bem legal assim, todo mundo estava bem disposto, né. Então eu acho que flui melhor assim. [...] Eu me senti confortável assim de participar de tudo”.

Maria Tereza percebeu a atmosfera muito boa gostou “muito dessa parte desse contato com as outras pessoas. A gente fica meio limitado nas pessoas que a gente conhece mais, que a gente tem maior contato mesmo dentro do curso, mas acho muito legal essa troca com as outras pessoas”

Mein achou a atmosfera boa, o nível bem semelhante e que todos queriam participar. Afirmou que “não senti dificuldade, não senti vergonha, eu não senti nada. Eu senti bem a vontade para participar, para falar, para perguntar”.

Mike se sentiu bem achou agradável o ambiente.

Mr. Brown achou a atmosfera “bacana”.

Papel achou a atmosfera interessante, foi sorte todos se entenderem bem e a interação ter sido boa. Sentiu-se “bem confortável, bem tranquila. Ah, senti que se precisasse fazer pergunta não me senti, eh, não me, não senti com medo, não me senti assim mal em nenhum momento, foi bem, eh, bem tranquilo assim”. Esta percepção é expressão de um nível de medo baixo no sentido dois e três de Rost-Roth (2010, p. 879).

Sissi afirma que

no começo, né, todo mundo ficando bem tímido, assim, foi meio, foi constrangedor. Assim, se começar falar uma coisa assim que você nem sabe pronunciar direito. Ah é, voc.. sei lá né, é complicado. Mas e depois o pessoal foi se abrindo mais senti, foi ficando mais à vontade assim, aí passou a vergonha. Aí deu para interagir bem, né, todo mundo legal, grupo bem, bem legal mesmo

Esta participante afirmou no início ter percebido uma ameaça a sua autoestima (Oxford, 1999, p. 62) e o seu *eu* nesta situação um pouco ameaçado (List, 2003, p. 29) , mas afirmou também que esta percepção foi passageira.

Smith comenta que

da atmosfera do grupo achei muito boa, porque, achei assim que a menos de um, dois que eu, que me pareciam mais introspectivos que não queriam realmente participar. Assim, não, que não queriam, mas tinham um pouco mais de vergonha de participar. Mas gostei assim do pessoal, foram bem, eh, bem participativos assim, trocamos ideias legais e tal.[...] eu gostei assim do condecoro do curso, né, porque no começo eu sempre pensava muito em, eh, o que você tem que aprender alguma coisa, teria que ser alguma coisa rígida uma, eh, tudo que você aprende você aprende pela dificuldade, né, ou o negócio você tem que sofrer para aprender. Então isso eu achei que um caminho alternativo e bom, assim também, que muitas brincadeiras e muitas, muitas ginásticas e tal que geralmente a gente só fica só com a caneta e o papel na mão escrevendo, ouvindo e tentando reproduzir aquilo. Então, acho que foi mesmo diferente, foi o sistema foi legal, também.

White achou a atmosfera boa, a sala organizada. Estava “no começo um pouco tímido mas depois eu fam, me familiarizei com o pessoal, foi normal, foi legal, eu gostei, as brincadeiras, tudo ajudou para, para aprender”.

Resumindo, as percepções dos próprios sentimentos e da atmosfera no grupo foram sobre tudo positivas. *Carlos*, *Sissi* e *White* comentaram percepções como timidez, confusão e constrangimento inicial, relacionados a medo no sentido dois e três de Rost-Roth (2010, p. 879) e o *eu* dos participantes no sentido de List (2003, p. 29), mas parece que estas se dissolveram com o passar do tempo. Desta forma, parece que as componentes de um filtro afetivo proposto por Krashen (1982, p. 30 – 32) e considerado em forma de isolados neste trabalho, as ameaças ao *eu* dos participantes, tensões e ansiedades foram percebidas no início do curso e desaparecendo com o maior conhecimento dos procedimentos em sala de aula, conforme apontado por Oxford (1999, p. 62).

Sissi ainda comentou ter achado do curso “divertido, útil, prático”, o que são em parte aspectos pessoais que apelam ao emocional e percepção individual, e *Maria Tereza*, que achou o curso “inovador”.

A percepção subjetiva positiva do curso se afirma pela constatação de todos recomendarem o curso a outros. Motivos por recomendar o curso eram entre outros por ser estimulante, facilitador, animador, divertido, interessante, descontraído, bom para curiosidade, uma boa introdução à língua e bom para “destravar”. A maioria destes itens apontam para percepções afetivas, ligadas a tensão, autoestima, ansiedade e o *eu* do aprendiz conforme discutidos nos parágrafos respectivos. Parece que atmosfera e as sensações no curso foram itens marcantes para os participantes a ponto de serem motivos para recomendar o curso, apesar de outras críticas.

Afirmaram que levavam do curso, em uma das últimas perguntas do questionário II:

1. o desejo de continuar estudando a língua alemã (*Ecbatana*)
2. certeza que posso aprender muito bom alemão (*Carlos*)
3. além do óbvio aprendizado de um vocabulário básico o interesse em progredir no aprendizado de alemão: o curso é bastante estimulante (*Faetonte*)
4. o curso me deu mais motivação para continuar a estudar o idioma (*Sissi*)
5. a certeza de que pretendo continuar estudando a língua alemã (*Eliete*)
6. aprender não só o alemão, como outras línguas pode ser muito divertido e motivacional (*Mike*)
7. muita coisa. Foi uma ótima experiência (*Smith*)
8. uma maior familiaridade com o alemão, motivação para continuar aprendendo e vocabulário (*Maria Tereza*)
9. amizade dos colegas, o aprendizado do idioma e a vontade de aprender mais. (*Maria Takahashi*)
10. a motivação para continuar estudando alemão, pois foi possível ter um ótimo primeiro contato com a língua e o aprendizado auxiliará muito nos estudos daqui para frente (*White*)
11. muito conhecimento de cultura, da língua e mais amigos (*Papel*)
12. muito interesse pelo Alemão e pela Alemanha. Aprendizado de vários conceitos básicos (*Mein*)

São mencionados vários fatores ligados ao afetivo como ser estimulante, motivante e divertido entre as coisas que os participantes levam do curso. O curso demonstrou um grande potencial em ligar os participantes emocionalmente à língua e à experiência de aprendizagem em uma atmosfera menos diretiva, autoritária (Oxford, 1999, p. 65). São a motivação e a importância de itens como diversão em sala de aula que os participantes ‘levam’ do curso, que se lembram dele.

3.5.2 Conclusões parciais a respeito de fatores afetivos dos participantes e correlações com outros itens investigados

Podem ser afirmadas desta forma relações entre a percepção da língua alemã e as sensações durante este curso à base das percepções constatadas acima. Depoimentos como uma “maior familiaridade com o alemão” (*Maria Tereza*), “certeza que posso aprender muito bom alemão” (*Carlos*) a “desmistificação da língua” (*Ecbatana*) e “ter meu primeiro contato com a língua alemã de forma muito agradável” (*Eliete*) e “a compreensão, uma maior intimidade dos participantes com a língua alemã, o vocabulário, e contato com a entonação. E a ideia de iniciação prevaleceu” (*Maria Tereza*) vinculam a percepção da língua às percepções afetivas.

Tinha sido constatado um leve aumento da importância atribuída à diversão em sala de aula, o que parece ligado à percepção afetiva positiva como sentir o curso motivante, diversificado e interessante e “divertido” (*Sissi*). Também combina com as constatações nas perguntas abertas como “exercícios interessantes e divertidos” e “aprender não só o alemão, como outras línguas pode ser muito divertido e motivacional” (*Mike*), “Organização, paciência, o fato de aprendermos bem, diversão e muito completo” (*Mein*), “gostei da diversidade de conteúdo. As aulas foram interessantes e descontraídas” (*Eliete*).

O aumento atribuído quanto se seguir um livro didático e repetições pode ser relacionado de tal maneira aos fatores afetivos que *Carlos* se sentiu no curso inseguro e *Maria Takahashi* se sentiu perdida e ambos atribuíram posteriormente mais importância em se seguir um livro didático, instrumento que supostamente teria dado um fio condutor às aulas. *Mike*, que tinha sentido falta de uma linha clara no curso, não mudou sua opinião sobre seguir um livro didático. *Mr. Brown* atribuiu depois do curso uma maior importância a se seguir um livro didático, mas não comentou a respeito. Para *Mike*, *Faetonte* e *Mr. Brown* repetições ficaram mais importantes no decorrer do curso, mas não há uma relação com as percepções no curso.

3.6 Análise das crenças dos participante a respeito de aulas de línguas em geral

Vale lembrar que o primeiro objetivo constatado na introdução e o último a ser discutido é:

- (a) mediante a aplicação de perguntas idênticas dentro dos questionários I e III, bem como as entrevistas e diários de aprendizado, conferir o grau de mudanças nas crenças sobre aulas de línguas que os participantes apresentam.

Possíveis mudanças nas crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral foram investigadas principalmente mediante as seções respectivas dos questionários I e III apresentados no capítulo anterior e uma curta entrevista seis semanas após o curso. As seções respectivas dos questionários são compostas por uma série de perguntas que concernem vários aspectos de aulas de línguas. Em escala menor, perguntas do questionário II contribuíram para a investigação deste objetivo, bem como as respostas dos outros itens analisados anteriormente. Segue uma apresentação e parcial análise dos resultados antes de uma análise conclusiva deles.

3.6.1 Resultados de questionários e entrevistas sobre crenças sobre aulas de línguas em geral

Os resultados das perguntas específicas a respeito serão discutidas abaixo, organizadas por itens temáticos. Na análise entrarão também considerações das seções anteriores.

3.6.1.1 Crenças sobre aulas de línguas em geral

Os resultados da primeira pergunta do questionário I e as respostas das mesmas perguntas do questionário III são resumidos na *Tabela 62*:

Para aprender uma língua eu acho que é preciso...	Questionário I		Questionário III	
	Sim	Não	Sim	Não
... estudar em casa	13	0	13	1
... prestar atenção na aula	13	0	14	0
... decorar as regras gramaticais apresentadas	11	1	12	2
... perguntar ao não entender alguma coisa	13	0	14	0
... tentar expressar-se, mesmo que contenha erros	14	0	14	0

Tabela 62: Crenças sobre comportamentos em aulas de línguas em geral

Iniciando a discussão com a pergunta acima, é perceptível que não há divergências maiores do que 1 voto para cada resposta. Antes e depois do curso todos os participantes assinalaram que prestar atenção na aula, perguntar ao não entender alguma coisa e tentar se expressar, mesmo que contenha erros, eram fatores necessários para aprender uma língua. Apesar de haver em duas perguntas um voto a mais na enquete posterior porque o participante *Maria Takahashi* tinha assinalado apenas uma resposta no primeiro questionário, nas três perguntas todos os votos são afirmativos. Do fato de as respostas serem as mesmas anterior e posteriormente ao curso, poder-se-ia deduzir duas coisas: por um lado que o curso não tenha atuado sobre as crenças dos participantes a respeito de atenção na aula, perguntar e expressar-se ou perguntar ao não entender; por outro lado, que as crenças dos participantes nestas áreas sejam tão estáveis que não houve mudanças nelas. Neste caso, por se tratar de perguntas nominais, parece provável que se abordam crenças tão estáveis que o curso não atuou de forma suficiente sobre elas a modo de provocar mudanças que fossem notáveis em escalas nominais.

Sobre a necessidade de decorar regras gramaticais, a mudança nas crenças era pequena e ambígua. Um participante mudou a sua opinião em favor de decorar regras gramaticais, outro mudou a opinião para contrária a decorar regras gramaticais e dez mantiveram a sua opinião estável. Não pode ser detectada uma tendência nas mudanças dos participantes sobre a importância de decorar regras gramaticais. Pode afirmar-se que as mesmas se mantiveram relativamente estáveis com os participantes.

Resumindo, pode dizer-se que as crenças sobre comportamentos em aulas de línguas estrangeiras no sentido de Silva (2007, p. 245) em todos os itens em questão se mantiveram estáveis. Revela-se que os participantes trouxeram pontos de vista definidos às aulas, mas que o curso não atuou sobre as crenças a respeito de comportamentos em aulas de línguas para induzir mudanças que fossem perceptíveis nestas escalas nominais.

Apenas sobre a necessidade de decorar regras gramaticais, dois participantes mudaram as crenças, porém, estas mudanças são contrárias e pequenas em número. Talvez, o que se

pode deduzir disso é que as crenças sobre a necessidade de decorar regras gramaticais sejam menos estáveis do que outras.

Poder-se-ia argumentar também sobre a forma que a pergunta foi verbalizada. Ela enuncia a necessidade de *decorar* as regras gramaticais e não a necessidade de regras gramaticais em geral. Isto pode ter induzido a uma certa resposta. Uma questão similar foi aplicada nos questionários I e III. Ela pergunta, em escala ordinal, sobre a *importância* de explicações gramaticais. Nela, 13 de 14 informantes consideravam explicações gramaticais importantes ou muito importantes, apenas 1 participante as considerou não importantes nem desimportantes tanto antes quanto depois do curso. Levando este resultado em consideração, pode-se dizer que as mudanças nas crenças sobre regras gramaticais não são significativas.

3.6.1.2 Crenças sobre habilidades comunicativas em aulas de línguas estrangeiras

As crenças sobre a importância das habilidades em aulas de línguas estrangeiras investigadas mediante escalas de intervalos já se apresentam um pouco mais divergentes, como pode ser visto abaixo:

Em aulas de língua estrangeira eu acho que falar...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	10	13
... é importante	4	1
Em aulas de língua estrangeira eu acho que ouvir...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	12	14
... é importante	2	0
Em aulas de língua estrangeira eu acho que ler...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	9	8
... é importante	5	6
Em aulas de língua estrangeira eu acho que escrever...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	8	6
... é importante	5	6
... não é importante nem desimportante	1	2

Tabela 63: Crenças sobre habilidades em aulas de línguas em geral

As mudanças nas crenças dos participantes sobre a importância da habilidade *falar* apresentou um aumento de três participantes de antes para depois do curso. De fato, depois do curso quatro participantes consideraram a habilidade falar muito importante em vez de importante, apenas o participante *Smith* considerou falar menos importante depois do curso do

que antes. Nisso se manifesta uma maior importância atribuída à habilidade falar por mais de um quarto dos participantes.

Quanto à habilidade *ouvir*, todos atribuíram muita importância a ela no momento posterior ao curso, o que significa um aumento de dois votos. A habilidade *ler* foi considerada por *Maria Tereza* e *Smith* depois do curso apenas como importante e não mais como muito importante. *Maria Takahashi* considerou ler muito importante posterior ao curso e tinha considerado esta habilidade antes importante. Os outros participantes atribuíram a mesma importância à habilidade antes e depois do curso. Em números absolutos, há apenas uma diferença de um voto de antes para depois do curso.

A habilidade *escrever* apresenta as respostas mais diferenciadas, desde a resposta muito importante até não importante nem desimportante. Há uma pequena tendência de considerar a habilidade escrever menos importante antes do curso, assim constatado por *Smith* e *Mike* que consideravam escrever depois do curso apenas como importante e não mais como muito importante e *Eliete*, que mudou a sua opinião de muito importante para não importante nem desimportante. Apenas *Maria Takahashi* considerou escrever mais importante depois do curso do que anteriormente. Nisso, a tendência constatada por três participantes, ou pouco mais de 20 % dos participantes, era de considerar escrever menos importante, um participante o considerou mais importante.

A *Tabela 63* indica uma tendência de alguns participantes atribuírem menos importância às habilidades ler e escrever em aulas de língua estrangeira posterior ao curso em comparação às opiniões antes do curso. Atribuem menos importância às habilidades que foram treinadas pouco. Já ouvir e falar, apesar de serem já antes do início do curso muito importante para muitos participantes, ainda se tornaram mais importantes para alguns dos participantes posteriormente. Disso se pode deduzir que o curso atuou de alguma forma sobre as crenças dos participantes, o que resultou em mudanças graduais nas crenças sobre a importância de cada uma das habilidades. Porém, as mudanças têm de ser relativizadas por, no total, 6 participantes terem mantido as suas respostas idênticas, outros 8 mudaram a sua crença sobre no mínimo uma habilidade, geralmente em um grau, por exemplo de muito importante para importante. Como mais da metade dos participantes apresentaram mudanças graduais, poder-se-ia falar de um impacto leve e gradual, mas perceptível, nas crenças sobre a importância de habilidades. Poder-se-ia falar que as crenças a respeito de habilidades, supostamente também resultados de experiências no sentido de Silva (2007, p. 245) dos participantes do curso não eram tão estáveis e que o curso, como experiência, atuou sob elas de tal forma a provocar uma mudança gradual em alguns participantes.

3.6.1.3 Crenças sobre fatores específicos em aulas de línguas estrangeiras

Em aulas de língua estrangeira eu acho que repetições...	Questionário I	Questionário III
... são muito importantes	6	8
... são importantes	5	6
... não são importantes nem desimportantes	2	0
... são desimportantes	1	0
Em aulas de língua estrangeira eu acho que obediência ao professor...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	7	6
... é importante	7	6
... não é importante nem desimportante	0	2
Em aulas de língua estrangeira eu acho que diversão...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	4	3
... é importante	6	10
... não é importante nem desimportante	4	1
Em aulas de língua estrangeira eu acho que iniciativa própria...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	9	7
... é importante	5	7
Em aulas de língua estrangeira eu acho que seguir um livro didático...	Questionário I	Questionário III
... é muito importante	2	2
... é importante	6	9
... não é importante nem desimportante	6	3
Em aulas de língua estrangeira eu acho que explicações gramaticais...	Questionário I	Questionário III
... são muito importantes	7	6
... são importantes	6	7
... não são importantes nem desimportantes	1	1

Tabela 64: Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas ordinais

As seis perguntas acima sobre outros fatores em sala de aula, todas perguntas de intervalos, foram respondidas anterior e posteriormente ao curso pelos participantes. Elas fazem parte do quadro de crenças, bem como, em menor escala, podem ser consideradas expectativas no sentido de Horwitz (1988, p. 283 - 294).

Considerando neste ponto apenas as mudanças nas crenças, no questionário III é claramente perceptível uma maior importância atribuída a repetições. Isto é um tanto surpreendente devido ao fato de o curso não ter tido explicitamente a intenção de trabalhar este aspecto. O que poderia ser uma possível explicação para este aumento pode ser a estrutura do curso e de suas atividades. Por se concentrar na oralidade, o curso não oferecia a

possibilidade de recorrer a material escrito relativo ao curso. Os participantes apenas podiam pesquisar material escrito nos livros presentes na sala de aula ou em casa, mas não podiam retomar aspectos do curso a partir de material escrito fornecido nas aulas em casa, por exemplo.

Esta hipótese é sustentada por uma maior aprovação subjetiva de atividades que exigem a repetição e memorização de uma forma mais estruturada ou que utilizam bastante a ferramenta da repetição, como por exemplo, as atividades Mata-Moscas, Frases Úteis, Mercado, Rodinha, Jogo da Memória Casa, Leilão de Roupas e Mímica. Estas atividades receberam dos participantes notas entre 4,71 e 4,86 em uma escala de 1 = não gostar nada a 5 = gostar muito, ou seja, figuraram entre as de maior aprovação. A percepção de retenção de conteúdo que os participantes constam já não coincide totalmente com a aprovação subjetiva das atividades. Isto quer dizer, que não necessariamente as atividades percebidas como positivas levaram a uma maior percepção de aprendizado. Mas a percepção de retenção coincide com as atividades que repetem mais os conteúdos. Nisto, as atividades que subjetivamente levaram a maior retenção de conteúdo foram *Apresentar-se, Uno e Jogo da Memória, Frases Úteis, Rodinha, Jogo da Memória Casa, Direções e Mímica*, cuja retenção por indicação subjetiva era em média entre 79,50 % e 91,50 %. Todos estes jogos trabalhavam com várias repetições do(s) conteúdo(s). Uma exceção é a atividade *Direções* que por si não pode ser caracterizada como estruturada com introdução do tema, treino do assunto e posterior atividade dos participantes, porém, a atividade retoma as direções que foram treinadas anteriormente na atividade *Aeróbica* e números, treinados em várias outras atividades. Com mais de 20 % dos participantes mudando a sua opinião sobre repetições em sala de aula de uma opinião neutra ou de desimportante para importante ou muito importante, a mudança pode ser considerada significativa e perceptível.

A maior importância atribuída a repetições pode ser explicada a partir da falta delas em sala de aula e de tempo para estudar sozinho, ou seja, repetições individuais, constatadas nas entrevistas: “Eh, então, eu, eu acho por exemplo que tipo o jogo da memória, os jogos da memória, foram bem proveitosos assim, eh, acho que poderia ter mais jogos da memória” (*Mike*). *Carlos* é bem explícito em sua sugestão e comentou que teria preferido ter primeiro uma demonstração ou uma fase de insumo antes de assumir um papel ativo nas aulas:

Talvez, se tivesse uma interação entre vocês, e... é, nós observássemos para depois fazer eu acho que seria interessante. Porque a experiência de você atirar assim é meio complicado, você, ó, faz assim, ai se, por mais que a gente não queria, tem que ter um paradigma para você comparar, né, até o comportamento.

Este comentário pode ser entendido também como um desejo por mais repetições, mais clareza e estrutura nas aulas. Outros comentários ligados a repetições eram: “eu precisava ter estudado um pouquinho assim para poder ter fixado o vocabulário” (*Ecbatana*), “E embora é, é, é, é muito rápido no sentido de que às vezes coisas grandes são dadas e daí, e daí pode se passar para outro assunto e talvez ela não seja retomada. E, as atividades que eu mais gostei são atividades que, engraçado, que retomavam assuntos” (*Faetonte*).

Smith fez um comentário mais abrangente, indicando que se sentiu perdido diante da grande quantidade de conteúdo, o que possivelmente poderia ter sido melhorado com menos insumo e mais repetições:

Mas achei interessante, hm, algumas coisas, acho que algumas partes que eu fiquei mais perdido assim, que eu fiquei, tava meio em dúvida era quando eu tinha muitas coisas para absorver então, assim foi uma coisa mais, assim, teve uma, a noção foi meia em parcial, entendeu? Oh, eu consegui absorver uma porcentagem daquilo tudo porque era um, acho que era muito mais em relação a, a grande quantidade de conteúdo. Eu tive, eu tenho dificuldade em gerenciar muitas coisas com muitos dados diferentes. Então, assim, é isto um dos motivos

Um aspecto de repetições individuais foi mencionado pelo participante *White*: “um ponto negativo foi que foram muito juntas as aulas então a gente tinha pouco tempo de ver, eu gosto de estudar sozinho, então tinha pouco tempo, mas eu acho que, mesmo assim dava tempo e foi bem proveitoso”. Já um participante, o qual não se sabe quem é, escreveu em seu diário de aprendizagem: “As atividades eram sempre muito interessantes e bem repetitivas, o que ajuda a consolidar os conceitos aprendidos”. *Mike* comentou de fato em seu diário de aprendizagem: “acredito que as atividades envolvendo memória, foram as mais eficientes para o meu aprendizado. Já nas brincadeiras com muitas palavras no vocabulário, às vezes sentia-me perdido tentando lembrar os verbos que eram muito parecidos foneticamente, como no Mata-moscas do primeiro dia. Depois da memorização, considero que um exercício de fixação é muito importante, como a atividade do caminho a ser percorrido por um amigo”.

Ou seja, a percepção de falta de repetições aparentemente não era dividida por todos os participantes, mas era a opinião da maioria.

Desta forma, parece que a crença sobre repetições é não tão estável como aquela sobre explicações gramaticais, descrito mais abaixo, e que a falta de repetições nas aulas e de tempo para repetições individuais fizeram com que alguns participantes atribuíssem maior importância a este item. Em termos das atividades supõe-se que uma maior repetição levou à maior retenção do conteúdo, que por sua vez levou a maior satisfação com o aprendizado, consequentemente contribuindo para uma maior importância atribuída ao fator repetição e mudando as crenças sobre este tema.

Houve um leve declínio na importância atribuída à obediência ao professor, embora a grande maioria dos participantes, tanto antes como depois do curso, considere obediência ao professor como importante ou muito importante. Os participantes *Sissi* e *Mike* consideraram depois do curso obediência ao professor não importante tampouco desimportante. Interessante que *Carlota* considerou antes do curso obediência ao professor importante e posterior muito importante, nisso atribuindo ainda mais importância a obediência ao professor. Pelo fato da mudança na crença dos participantes sobre a obediência ao professor não ser significativa e para lados opostos, parece ser uma crença bem enraizada e estável. Uma possível explicação para isto seria a tradição de ensino proveniente de um modelo jesuíta no Brasil ser dominante, em oposição a modelos humboldtianos, por exemplo (PERFEITO, 2005, p. 77). Em consequência, os participantes já teriam sido inseridos em um contexto de ensino escolar onde o professor dispõe de grande autoridade. Desta forma, reconhecer a autoridade do professor poderia ter-se fortalecido e solidificado com o passar do tempo ao longo da carreira escolar e ter-se tornado uma crença especialmente estável.

Diversão em aulas de línguas estrangeiras era outra crença investigada. As respostas dos participantes apresentam um aumento na importância atribuída a este item. Enquanto *Smith*, *Maria Tereza*, *Ecbatana* e *Carlos* consideravam diversão em sala de aula antes do curso não importante nem desimportante, posterior, apenas um participante constatou isto. Interessante que todos os quatro que consideraram anteriormente diversão não importante nem desimportante, posteriormente ao curso o consideravam importante e que o participante *Mike* passou a considerá-lo não importante nem desimportante. Desta forma, parece que houve uma sensibilização pela diversão em sala de aula através do curso cujo objetivo era, entre outros, criar um ambiente sem tensões e com diversão, para desta forma contribuir para um aumento de autoestima e uma imagem positiva de si mesmo, sem tensão e ansiedade conforme delineado acima. Isto é afirmado entre outros por *Carlos* que menciona: “E a, o tipo de, de atividades assim, mais solta, ajuda também a quebrar essa barreira.”; *Maria Tereza* considera: “Do curso, lembro das dinâmicas, foram muito interessantes, muito legais, do contato com a língua e com as pessoas do grupo que eu acho que foi muito importante ter essa interação com o grupo, a dinâmica”; *Sissi* disse na entrevista “Mas, quando começaram as aulas assim, com as brincadeiras, assim, com os desenhos, aí eu aprendo muito fácil desse jeito”; *Smith* deu a considerar: “Então isso eu achei que um caminho alternativo e bom, assim também, que muitas brincadeiras e muitas, muitas ginásticas e tal que geralmente a gente só fica só com a caneta e o papel na mão escrevendo, ouvindo e tentando reproduzir aquilo”; e por fim *White* disse que se sentiu: “Ah, no começo um pouco tímido mas depois eu fam, me

familiarizei com o pessoal, foi normal, foi legal, eu gostei, as brincadeiras, tudo ajudou para, para aprender”. Disso depreende-se que as percepções e atribuições de diversão podem ser distintas, mas que elas fizeram com que fosse atribuída mais importância à diversão em sala de aula. Supõe-se que esta tenha sido uma das crenças menos fixas por ter sido, embora que só em parte, alterada através do curso. Em consequência do curso, os participantes atribuíram maior valor à diversão, porém não o máximo de importância que poderiam atribuir.

A importância de iniciativa própria que os participantes constam não sofreu alterações significantes, com dois votos passando de muito importante para importante e assim todos os votos continuaram no lado positivo da escala. Ou seja, o curso não parece ter tido um efeito significativo sobre a percepção dos participantes a respeito de iniciativa própria, vinculada à autonomia conforme descrito acima.

Já seguir um livro didático foi percebido menos importante antes do curso do que posterior ao curso. Interessante é que *Maria Takahashi*, *Carlos* e *Mr. Brown* mudaram sua opinião de não importante nem desimportante para importante ou muito importante, ou seja, na escala de intervalos do marco neutro para uma resposta que atribui importância ao item. Com aproximadamente 20 % dos participantes considerando o item não importante nem desimportante depois do curso diante aproximadamente 40 % antes do curso a mudança é perceptível e possivelmente indica um desejo de maior segurança. Supõe-se que o ensino de escrita e leitura em sala de aula seja relacionado, para os participantes, ao uso de um livro didático. Ao mesmo tempo um livro didático pode providenciar um fio condutor para as aulas, e nestes dois sentidos as críticas dos participantes ficam mais evidentes. Nos diários de aprendizado *Smith* faz um comentário interessante a respeito: “apesar de reconhecer que essas brincadeiras me ajudaram a guardar algumas coisas da língua alemã, eu devo dizer que eu acho que seria muito melhor se tivéssemos mais coisas em que nos apoiar”. Este comentário demonstra um desejo de material de apoio, que pode ser entendido como desejo de um livro didático ou outro material escrito. Nas entrevistas há várias opiniões a respeito do tema. Por um lado há *White* e *Sissi* que consideraram que “ele foi bem organizado” (*White*) e “foi tão bem planejadinho, assim” (*Sissi*). *Papel*, *Faetonte* e *Mike* mencionaram nas entrevistas que escrita e leitura, que podem ser relacionados ao uso de um livro, fizeram falta para a memorização do insumo). A questão da escrita e leitura foi discutida. *Smith* foi mais abrangente em sua crítica, comentando entre outros que se sentiu “um pouco perdido”. Tampouco *Maria Tahakashi* ou *Mr. Brown*, que consideraram o uso de um livro didático depois mais importante do que antes, enunciaram críticas neste sentido nas entrevistas. Não foi possível estabelecer uma relação entre as críticas enunciadas e uma maior importância

atribuída ao uso de um livro didático. Apenas pode ser constatado que o uso de um livro didático se tornou mais importante para alguns dos participantes após o curso.

Explicações gramaticais foram consideradas importantes ou muito importantes pelo mesmo número total de participantes antes e depois do curso. Apenas o participante *Carlos* as considerou não importantes nem desimportantes anterior e posteriormente ao curso. Mesmo assim, nas perguntas abertas do questionário III foram mencionadas por *Eliete* e *Sissi*:

“Não ter aprendido nada de gramática, o que dificulta o entendimento da língua de forma.” (*Eliete*) e “Pouco/nenhum tempo dispendidos na apresentação de alguns itens básicos da gramática alemã.” (*Sissi*) Disso se pode concluir que explicações gramaticais tiveram a mesma importância para os participantes em ambos os momentos de investigação, porém fizeram falta para alguns no curso aplicado. Mesmo assim, o curso não atuou sobre a crença ou atribuição de importância a este item, supondo que se trate de uma crença bem ancorada.

Resumindo o quadro acima, pode se dizer que houve mudanças nas crenças sobre repetições, diversão e seguir um livro didático, de tal forma que tenham se tornado mais importantes para alguns participantes. Obediência ao professor, iniciativa própria e explicações gramaticais não apresentaram uma grande tendência de mudança nas respostas e portanto pode ser considerado que não houve mudanças significativas dos participantes através do curso.

A importância atribuída às explicações gramaticais já consolidada no bloco de perguntas acima se confirma nas respostas nominais no quadro abaixo, sendo importante ou muito importante por treze participantes na pergunta de intervalos acima e pelo mesmo número de participantes parte de uma boa aula na pergunta nominal abaixo.

3.6.1.4 Crenças individuais sobre o conceito de uma boa aula

A pergunta sobre seguir um livro didático foi respondida de forma diferente no quadro nominal abaixo do que nas perguntas de intervalos discutidas acima. No questionário III no quadro acima, onze participantes acharam que seguir um livro didático era importante ou muito importante. No quadro abaixo, dez participantes consideravam, que seguir um livro didático não é parte de uma boa aula. As respostas divergentes sobre seguir um livro didático parecem evidenciar uma contradição nas crenças posteriores ao curso. Enquanto antes do curso as crenças constatadas nas perguntas nominais e de intervalos em números ainda são congruentes, quando posteriores são distintas. Apesar de considerar importante seguir um livro didático, não parece mais ser um *sine qua non* para uma boa aula, na opinião após o término do curso. Esta distinção parece expressar por um lado o desejo de estrutura e um fio

condutor no curso conforme discutido acima em relação ao uso de um livro didático, por outro lado há uma percepção positiva geral do curso em seu formato atual, mesmo sem utilizar um livro didático. O curso foi percebido como bom, como pode ser confirmado na pergunta do questionário II “Do curso como um todo eu ...” que responderam onze de doze com “gostei muito”. Ao mesmo tempo, muitos participantes sentiram falta de escrita e leitura, normalmente relacionadas ao uso de um livro, e assunto recorrente nas respostas às perguntas abertas e nas entrevistas. Evidencia-se aqui uma crença contraditória. O curso foi percebido subjetivamente como bom mesmo sem seguir um livro didático, o que justifica que não é preciso um livro para uma boa aula, mas teria sido melhor se tivesse contido um fio condutor em forma de um livro didático, o que justifica a necessidade de um livro didático.

Uma boa aula para mim...	Questionário I		Questionário III	
	Sim	Não	Sim	Não
... contém explicações gramaticais	13	1	13	1
... contém atividades individuais	12	2	12	2
... contém atividades em pares	11	3	14	0
... contém atividades em grupos	11	3	12	1
... contém possibilidades de comunicação como diálogos e "teatrinhos"	11	3	11	3
... oferece bastante insumo na língua alvo	12	1	13	1
... segue um livro didático	8	6	4	10
... é exclusivamente ministrada na língua alvo	5	9	9	5
... exige participação dos alunos	14	0	14	0
... contém exercícios escritos	12	2	12	2
... contém atividades interativas como jogos, quiz, etc.	13	1	14	0

Tabela 65: Crenças sobre aulas de línguas estrangeiras em geral em escalas nominais

Os outros itens investigados por perguntas nominais indicadas acima permaneceram, em sua maioria, idênticas ou quase idênticas, com variações de um voto, nos questionários I e III. Exceções constituem as perguntas sobre formatos de atividades, como indica um aumento no número de participantes que consideram atividades em pares e em grupos parte de uma boa aula.

A questão de uma boa aula ser ministrada exclusivamente na língua alvo ou não apresenta mudanças significativas. Enquanto antes cinco participantes achavam que uma boa aula era ministrada exclusivamente na língua alvo, posterior nove tiveram esta opinião. Nisto, a mudança é de quase 30 %, inverteram-se os números de antes para depois do curso em favor de aulas ministradas na língua alvo. Parece que o curso influenciou as opiniões dos participantes *Sissi*, *Maria Tereza*, *Maria Takahashi* e *White* de tal forma que consideraram

posterior ao curso uma boa aula ser ministrada exclusivamente na língua alvo. Destes quatro participantes, três eram graduandos de até 20 anos de idade que trabalhavam entre 0 e 10 horas por semana, um era graduando entre 21 e 25 anos de idade, trabalhando dentre 30 e 40 horas por semana. Todos tinham conhecimento de inglês, dois também de espanhol. Interessante que três de cinco pessoas com menos de 20 anos de idade foram unânimes nesta opinião, bem como três das cinco pessoas que trabalhavam entre 0 e 10 horas por semana. Parece, desta forma, que os participantes mais jovens e trabalhando menos mudaram mais a sua opinião sobre este ponto, sendo que os outros dois participantes com menos de 20 anos de idade trabalhavam acima de 10 horas por semana e mantiveram a sua opinião negativa.

3.6.2 Conclusões parciais a respeito das crenças dos participantes sobre aulas de línguas em geral

Pode concluir-se, a partir dos dados discutidos acima que as mudanças nas crenças dos participantes a respeito dos aspectos em questão sobre aulas de línguas estrangeiras são limitadas a certos domínios e não universais. Dependendo do item investigado e de as perguntas serem nominais ou de intervalos, as mudanças no critério temporal são mais ou menos claramente perceptíveis. Mais perceptíveis são as mudanças nas perguntas nominais sobre a exclusividade de uso da língua alvo em aulas de língua estrangeiras e de se seguir um livro didático. Menos perceptíveis ou inexistentes são mudanças nas crenças sobre explicações gramaticais ou obediência ao professor nas perguntas nominais.

Em perguntas de intervalos houve mudanças nas crenças sobre repetições, diversão e seguir um livro didático que se tornaram mais importantes para alguns participantes. Obediência ao professor, iniciativa própria e explicações gramaticais não apresentaram grande mudanças nas respostas, portanto pode ser considerado que não houve mudanças significativas nas crenças dos participantes através do curso.

Não houve mudanças significativas nas crenças sobre a importância de estudar em casa, prestar atenção na aula, decorar regras gramaticais, perguntar ao não entender e tentar expressar-se, mesmo que contenha erros. Isto por um lado se deve ao fato de serem perguntas nominais que não levaram em consideração mudanças graduais, por outro lado, ao fato de os primeiros três itens mencionados não terem sido o foco das aulas. Os últimos dois itens foram mais ligados ao curso aplicado, mas já foram antes do curso de importância para os participantes. Trata-se então de crenças estáveis, tanto que isto pode ser afirmado por perguntas nominais. As crenças sobre as habilidades ler, escrever, ouvir e falar, foram bastante estáveis, mas por terem sido um ponto central no curso houve algumas mudanças graduais em favor de maior importância de audição e fala e menor importância atribuída a

leitura e escrita. Parece que o curso atuou sobre estas crenças, que parecem não ter sido tão fortemente enraizadas quanto às crenças sobre a necessidade de explicações gramaticais, por exemplo.

As mudanças nas crenças dos participantes, constatadas nos questionários acima, sofreram alterações moderadas ou nenhuma alteração. As entrevistas continham uma pergunta explícita, que questionava se os participantes sentiam que o conceito de aulas de línguas estrangeiras tinha mudado através do curso. Nas entrevistas, a maioria dos participantes afirmou que o curso havia mudado o seu conceito de aulas de línguas. Alguns participantes fizeram os comentários de um ponto de vista mais pessoal, como por exemplo Carlota:

Acho que mudou sim, porque eu nunca tinha feito um curso que explicasse deste jeito. Eu já fiz vários tipos de cursos de inglês, nenhum me atraiu, eram todos, eu achava muito, travado mesmo. Aí eu o, esse de inter, interatividade ele flui. Você vai aprendendo, você entra no ritmo da coisa, da aprendizagem mais fácil. Que geralmente você tem que se mudar para aprender como, entrar no ritmo do curso e aí aprender o que você está estudando. Aí no interativo como a gente construiu o ritmo juntos, era bem mais fácil, era só você estudar porque você queria.

Outros, como *Smith*, fizeram os comentários de maneira mais geral: “Então, eh, mais assim, do aprendizado de línguas eu acho que é uma boa alternativa, né, eh, para aprender coisas, com essa metodologia, eu acho que é”. Interessante também o comentário de *Faetonte* a respeito, pois pondera e diferencia muito bem entre os pontos que mudaram e fatores específicos do curso que percebeu como defeituosos:

Eu acho que, eh, acho que a experiência foi boa, foi bastante interessante e eu acho que mudou sim, eh, o, a, a visão que eu tinha de, de aula de línguas. Eh, a maioria, a, a grande parte de, das atividades sendo bastante dinâmicas e, e isso, isso me mostrou como ela, como isso realmente ajuda a aprender. De como estas atividades são importantes, isso, isto era algo que eu, que eu percebi durante o curso. Ehm, eu acho que em relação a, a curso de línguas em geral eu acho que, por eu ter sentido falta da escrita eu acho que fica reforçado uma, uma, uma impressão ou uma, uma opinião que, de que talvez um curso deveria não ser, tanto nem, tanto oito ou oitenta

Parece que, embora não tenham se comprovado mediante os questionários grandes mudanças nas crenças dos participantes a respeito de aulas de línguas, houve algumas mudanças percebidas subjetivamente pelos participantes que foram enunciadas nas entrevistas. As mudanças nas crenças sobre aulas de línguas, então, não puderam ser tornadas explícitas em termos de itens isolados que mudaram. Foi indicado nas respostas das entrevistas que houve mudanças nas crenças sobre aulas de línguas, mesmo que nestas respostas as mudanças permaneceram implícitas.

4 CONCLUSÃO

Foram gerados dados ao longo de um curso interativo de alemão baseado na teoria de Stephen Krashen (1982) mediante questionários, entrevistas, diários de aprendizagem e testes de desempenho. O curso incorporou alguns aspectos da teoria mencionada da seguinte forma: reconheceu a distinção entre aquisição e aprendizagem (Krashen, 1982, p. 12 – 15) como um contínuo e focalizou em aquisição. Esta aquisição foi promovida mediante atividades interativas com foco em assuntos imediatos do cotidiano dos aprendizes. As atividades utilizavam gestos, desenhos e outros meios linguísticos e extralinguísticos para transmitir os conteúdos (Tschirner, 1999, p. 2). O curso era destinado a principiantes, portanto ofereceu o mesmo insumo para todos os participantes, independente de seu conhecimento prévio. A progressão era organizada pelos princípios básicos de ensino, do fácil para o difícil, do simples para o complexo, em gradações. (Issing, 2002, p. 163). Foi dado foco em conteúdos e não em competências (Vollmer, 2009, p. 176), devido ao tempo relativamente curto do curso de uma semana e 20 horas/aula no total. O curso absteve-se de propósito do ensino explícito de escrita, leitura e itens gramaticais (Kiraly, 2010).

No decorrer do trabalho até este ponto foram analisados os dados gerados com relação às hipóteses e aos objetivos delineados no início do trabalho. Os itens em torno dos quais girou a análise foram: crenças sobre aulas de línguas (Aparecido da Silva, 2000, p. 247 – 250); crenças sobre a língua alemã (Rozenfeld e Viana, 2008); autonomia (Benson, 2001, p. 47 – 52); motivação (Riemer, 2010, p. 1153) sob o alcance de expectativa; a percepção das decisões programáticas do curso como duração; falta de escrita, leitura e gramática; e fatores afetivos relativos a um filtro afetivo sugerido por Stephen Krashen (1982, p. 30 – 32). As percepções afetivas dos participantes foram levadas em conta como possivelmente facilitadoras ou inibidoras do aprendizado. Paralelamente foi verificado se havia paralelos entre as mudanças nas crenças dos participantes em si e os outros itens investigados.

Como Barcelos (2006, p. 15 – 42) aponta crenças não são construções fixas, mas sujeitas a modificação e evolução e supõe-se que o curso tenha potencial de desencadear mudanças nas crenças.

Dados a respeito da primeira hipótese, que as crenças dos participantes sobre aulas de línguas estrangeiras em geral se modificam através do curso, foram analisados acima. Os dados analisados eram compostos por questionários, entrevistas e diários de aprendizagem.

A partir dos dados dos questionários, pode-se dizer que as crenças dos participantes sobre aulas de línguas se modificaram através do curso para nas seguintes áreas: diversão, repetições e seguir um livro didático. Estes três itens se tornaram no mínimo um grau mais

importante em perguntas de intervalos para três participantes. Em perguntas nominais a importância do uso da língua nas aulas alvo aumentou em quatro, seguir um livro didático diminuiu em quatro. As mudanças graduais nas perguntas de intervalos são pequenas, enquanto que nas perguntas nominais mais perceptíveis. Por um lado, pode ser que a maioria das crenças sobre itens específicos tenham sido tão estáveis que não mudaram ou se alteraram muito pouco.

Dada a natureza instável de crenças, as mudanças graduais constatadas nos questionários são ainda pequenas em quantidade para poder afirmar uma atuação do curso sobre as respectivas crenças. Parece que o curso apenas fortaleceu a crença dos participantes que uma boa aula oferece bastante insumo na língua alvo e não necessariamente segue um livro didático. Ambos foram procedimentos adotados pelo curso.

Nos questionários e diários de aprendizado foram mencionadas mudanças difusas percebidas subjetivamente pelos participantes. Estas percepções foram individuais e não vinculadas a itens específicos (KALLENBACH, 1996, p. 49 - 50). Permaneceram no campo de percepções afetivas e afirmações como: “acho que mudou sim” (*Carlota*).

A hipótese inicial então não pode ser verificada nem falsificada. Houve mudanças em dois itens específicos, seguir um livro didático e insumo na língua alvo. A percepção de mudança no conceito de aulas de línguas estrangeiras ficou difusa. O uso de cursos, como o proposto, para que as crenças de participantes de cursos de línguas sobre aquisição/aprendizagem se tornem mais positivas não pode ser confirmado com os dados analisados.

A segunda hipótese, de que as crenças sobre a língua alemã mudem por meio do curso e fiquem mais positivas para desfrutarem melhor de aulas futuras foi investigada mediante questionários, entrevistas e diários de aprendizado. Supôs-se que os participantes tivessem uma opinião neutra ou negativa da língua alemã e da dificuldade de aprendizagem dela, conforme investigado em outro contexto por Rozenfeld e Viana (2008, p. 52).

Nos questionários se demonstrou uma tendência dos participantes a considerarem com o passar do tempo a aprendizagem da língua menos difícil, de maior importância no mundo, pronúncia e ortografia menos difíceis.

Nos diários de aprendizado foram constatados itens como aproximação à língua e um aumento no interesse pela língua. Nas entrevistas foram confirmadas percepções similares como “quebrou aquela ideia do alemão difícil” (*Carlos*), “reforça uma noção de que a língua não é tão difícil” (*Ecbatana*), entre outros.

Nisto, o curso parece ter atuado sobre as crenças dos participantes a respeito da língua alemã e aumentado a motivação para estudá-la (Riemer, 2010, p. 1153). Se as crenças são “experienciais” e podem “[...] agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2006: 20), o curso pode ter sido uma experiência a partir da qual surgiu uma crença que atue como empoderamento para o ensino/aprendizagem do alemão. O curso aplicado tornou as crenças dos participantes sobre a aprendizagem língua alemã mais positivas, de modo que possa facilitar futuros estudos da língua. Ainda se recomenda consolidar se esta constatação foi restrita apenas a este curso ou se o mesmo se repete em outros cursos similares e quais os impactos fatuais para estudos de línguas em futuros estudos.

A terceira hipótese era que através do curso mudem as crenças dos participantes sobre autonomia e o papel de professores e alunos em sala de aula. Autonomia era definida como “a capacidade de assumir o controle de seu próprio aprendizado” (Benson, 2001, p. 47) que tem de ser aprendido e não surge de repente (Little, 2005, p. 18). Esta autonomia ainda pode ser dividida em três níveis, de decidir sobre local, ritmo e tempo, de assumir responsabilidade e de dirigir o aprendizado e refletir sobre ele (Nodari e Steinmann, 2010, p. 1157).

Autonomia não era embutida no curso de tal forma que houvesse exercícios que treinassem ou fortalecessem comportamentos autônomos ou autonomia. Os dados analisados dos questionários a respeito confirmaram que não houve mudanças significativas nas crenças dos participantes a respeito de autonomia. Nos pontos nos quais houve mudanças, estas foram mínimas. Apenas na pergunta sobre quem é responsável em que medida pelo aprendizado em um curso de línguas, quatro participantes atribuíram posteriormente ao curso mais responsabilidade ao aluno. A hipótese que o curso contribuía para um comportamento autônomo dos participantes pode ser falsificada, apenas houve uma conscientização.

O quarto ponto de investigação tinha sido de verificar a motivação e o alcance das expectativas dos participantes e verificar se estas poderiam ser relacionadas às mudanças nas crenças sobre aulas de línguas e aulas de alemão. Dados dos questionários I e II foram analisados em um primeiro passo. Pela análise dos dados ficou claro que as expectativas sobre o curso não eram sempre realistas, as expectativas de aprender certas habilidades ficaram ainda menos compatíveis com o formato do curso proposto. Os participantes eram motivados por múltiplos fatores e a maioria pretendia continuar os estudos da língua alemã.

Foram *Mike, Smith, Faetonte, Papel* e *Eliete* que consideraram apenas parcialmente atingidas uma ou várias de suas expectativas a respeito deste curso, da metodologia ou de aprendizado. À base das perguntas fechadas se pode dizer que *White, Carlos, Ecbatana, Mein, Maria Takahashi, Maria Tereza* e *Sissi* apresentaram atitudes sobretudo positivas. *Papel, Mike, Faetonte, Smith* e *Eliete* apresentaram atitudes um pouco mais críticas, embora não negativas.

Nas perguntas abertas foram ainda mencionadas uma série de críticas. Parece que a percepção subjetiva de organização do curso contribuiu para uma atitude mais crítica. Pode ser identificada uma relação entre constatar crenças explícitas sobre gramática na pergunta aberta do questionário I e o alcance das expectativas para o curso. A única exceção é *Eliete*, que não tinha mencionado o ensino de gramática. Não puderam ser encontradas relações entre as expectativas e a motivação constatadas para o curso e o aproveitamento dele. Nas respostas às perguntas abertas, também não pode ser identificado um item específico mencionado por todos os participantes menos satisfeitos com o curso.

Não pode ser encontrada uma relação entre o alcance das expectativas e as mudanças nas crenças sobre a língua alemã ou aulas de línguas em geral. Uma ligação entre as expectativas e tê-las alcançado e uma postura mais positiva em relação às crenças de aulas sobre línguas pode ser descartada.

Uma ligação entre as decisões programáticas e a metodologia adotadas e as crenças sobre aulas de línguas em geral e aulas de língua alemã conforme proposto na hipótese (e) foi investigada por questionários e entrevistas. As percepções da metodologia no sentido de como ensinar (Krumm, 2010, p. 212 - 213) foram diversas. *Papel, Sissi, Smith* e *Mike* a consideraram neutra ou negativa em algum ponto como adequação para aprender, organização ou percepção geral.

A metodologia foi percebida como boa pela maioria dos participantes. *Mike, Sissi, Smith* e *Papel* tiveram opiniões mais críticas. Estas opiniões mais críticas não apresentaram relações com as mudanças nas crenças sobre aulas de línguas ou aulas de língua alemã.

A falta de escrita e leitura nas aulas foi percebida como negativa especialmente por *Faetonte, Sissi, Eliete* e *Papel*. Esta percepção não pode ser relacionada a outras crenças. Cinco participantes comentaram a respeito da falta do ensino de gramática nas perguntas abertas, mas não foram os mesmos que tinham comentado a este respeito antes do curso.

O que se destacou nas perguntas abertas foi a percepção positiva das atividades por serem dinâmicas, interativas, entre outras respostas já citadas.

As decisões tomadas sobre os procedimentos adotados no curso com base na teoria de Stephen Krashen (1982, 1985) tiveram uma repercussão dividida entre os participantes. Enfatizar aquisição sobre aprendizagem foi percebido como negativo sob o aspecto da falta de gramática. Ao mesmo tempo a falta de escrita e leitura, uma decisão em parte também em prol da aquisição, foi vista criticamente pela maioria dos participantes (Krashen, 1982, p. 83 – 89) e despertou o desejo de instrução explícita sobre formas ou estruturas do alemão, conforme sugerido por Terrell (1991, p. 55). A ênfase em interação para promover aquisição foi vista de forma positiva por ter sido desenvolvida no formato de atividades dinâmicas e interativas. Desta forma também foi promovido um insumo, seja ele o *i + 1* proposto por Krashen (1982, p. 20 - 30) ou não, principalmente contextualizado para aprendizagem (Tschirner, 1992, p. 2). A decisão de ensinar por meio de procedimentos didáticos gerais (Issing, 2002, p. 163) não foi investigada, mas teve talvez uma repercussão na dificuldade do curso na percepção subjetiva dos participantes. Para a maioria dos participantes, o curso foi percebido como adequado, apenas por um participante foi percebido como difícil.

A alocação de tempo, por ser um curso intensivo, foi percebida como crítica por mais participantes, *Carlos, Ecbatana, Mein, Eliete e Maria Tereza*.

Não foram encontrados paralelos entre a percepção das decisões programáticas e as mudanças nas crenças dos participantes a respeito de aulas de línguas, aulas de língua alemã e autonomia. Com a percepção de alcance das expectativas, e as avaliações das atividades igualmente não puderam ser encontrados paralelos.

Por último, foram investigadas as percepções afetivas dos participantes constatadas em questionários e entrevistas. Foi verificado se estas percepções apresentariam uma relação com outros itens investigados.

A percepção afetiva do curso foi sobre tudo positiva. Na pergunta nominal, quase a metade dos participantes afirmou ter se sentido inseguro ou perdido. Nas perguntas abertas e nas entrevistas fica claro que estas foram sensações de medo ou ansiedade no sentido dois e três de Rost-Roth (2010, p. 879) mais percebidas no início do curso que foram dissolvendo ao longo do tempo com o maior conhecimento dos procedimentos em sala de aula, conforme apontado por Oxford (1999, p. 62). Em geral o curso conseguiu criar um ambiente agradável para os participantes.

Além disso, o curso proposto mostrou um grande potencial em ligar os participantes emocionalmente à língua e à experiência de aprendizagem em uma atmosfera menos diretiva,

autoritária (Oxford, 1999, p. 65). Motivação e a importância de itens como diversão em sala de aula foram os mais marcantes para os participantes.

As percepções afetivas positivas no curso apresentam um paralelo com a percepção da língua alemã como menos difícil, mais acessível, entre outros.

Não pôde ser verificada uma ligação às mudanças nas crenças sobre aulas de línguas em geral, tampouco sobre autonomia.

O trabalho apresentado chega à conclusão que um curso interativo de alemão conforme descrito anteriormente e no qual se embasou a investigação não apresenta potencial para mudar de forma significativa as crenças dos participantes sobre aulas de línguas em geral. Sobre a língua alemã e aulas de língua alemã, pode dizer-se que as crenças dos participantes a esse respeito se tornaram de forma geral mais positivas. Mas, esta percepção não pode ser ligada a fatores isolados. As crenças dos participantes sobre autonomia não mudaram através do curso. Motivação, expectativas iniciais e o alcance delas, apresentam relações parciais. Participantes que enfatizaram aprender gramática na pergunta aberta anterior ao curso se demonstraram menos contentes com o curso. Quanto ao alcance das expectativas e mudanças nas crenças sobre aulas de línguas, ou de aulas de língua alemã, não pode ser constatada uma relação. A percepção das decisões programáticas adotadas pelos participantes foi diversa. Os achados não apresentaram paralelos com os outros pontos investigados. Os fatores afetivos foram percebidos majoritariamente como positivos e apresentaram paralelos com as mudanças nas crenças sobre a língua alemã e aulas de língua alemã.

Não se confirmaram as hipóteses (a), sobre mudanças nas crenças sobre aulas de línguas em geral, (c), sobre mudanças nas crenças sobre autonomia, e (d) sobre uma relação entre motivação e expectativas iniciais, o alcance dos mesmos e uma correlação com as mudanças das crenças sobre aulas de línguas e aulas de língua alemã. A hipótese (b), sobre mudanças nas crenças sobre a língua alemã e aulas de língua alemã, se confirmou em parte. As mudanças nas crenças dos participantes sobre aulas de língua alemã e a língua alemã mudaram, mas as mudanças não puderam ser vinculadas a itens específicos, embora tenham sido constatadas de forma global pelos participantes. A hipótese (e), sobre uma relação entre decisões programáticas e a metodologia do curso e as crenças dos participantes, não pode ser verificada. Ela tampouco pode ser totalmente falsificada, devido ao fato de as percepções dos participantes serem muito diversas. A respeito da hipótese (f) se confirmou uma percepção

afetiva majoritariamente positiva. Esta percepção apresenta paralelos com as mudanças nas crenças dos participantes sobre a língua alemã e aulas sobre o ensino da mesma.

O trabalho demonstrou que as crenças de participantes de um curso interativo de alemão de modifiquem, e majoritariamente de forma positiva. Abre possibilidades de pensar como poderiam ser utilizados partes do curso oferecido para incentivar mudanças similares em participantes de outros cursos. Do estudo surgem uma série de outras perguntas, por exemplo quais as mudanças das crenças em outros cursos com outra metodologia ou como os participantes do curso processam o insumo exclusivamente na língua alvo. Outros estudos de cursos similares com outros grupos também seriam interessantes para chegar a resultados mais estáveis, uma vez que o grupo investigado é pequeno e o aparato metodológico utilizado para a investigação ainda é muito amplo. Futuros estudos poderiam contribuir desta forma também para desenvolver um aparato metodológico de investigação ainda mais efetivo e mais facilmente utilizável.

Afinal, espera-se que o estudo apresentado contribua para a compreensão de crenças que alunos trazem às aulas e como estas se modificam e podem ser modificadas de tal forma que se tornem mais positivas.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

AGUADO, K.. Hypothese, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2010a. p. 121 - 122.

_____. Sozial-interaktionistische Ansätze. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010b. p. 817 - 826.

AGUADO, K.; RIEMER, C.. Lernstile und Lern(er)typen. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 850 – 858.

AHK. Disponível em: < <http://www.ahkbrasilien.com.br/pt/>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

ALTRICHTER, H.; FEINDT, A. Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: RAHM, S.; SCHRATZ, M. (Org.). **Lehrerinnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?** Innsbruck: Studienverlag, 2004. p. 84 – 101.

ANDERSON, J. R. Acquisition of Cognitive Skill. **Psychological Review**, v. 89, n. 4, p. 369 – 406, 1982. Disponível em: http://act-r.psy.cmu.edu/papers/63/ACS_JRA_PR.1982.pdf Acesso em: 15 dez. 2012.

APARECIDO DA SILVA, K. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.10, n.1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123 – 156, 2004.

_____. Cognição de Professores e Alunos: Tendências recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIERIA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15 - 42.

BASSEY, M. On the kinds of research in educational settings. In: HAMMERSLEY, M. (Org.). **Educational Research and Evidence-based Practice**. London: SAGE Publications, 2007. p. 141 – 150.

BAUR, R. S. Suggestopädie, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2010. p. 326 – 327.

_____. Die Suggestopädie. **Fremdsprachen Lehren und Lernen - FLuL**, Tübingen., v. 25, p. 106 – 137, 1996.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 2001.

BERNHARD, E. B. **Life in Language Immersion Classrooms**. Avon: Multilingual Matters Ltd, 1992.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. München: Goethe-Institut, 2000.

BIMMEL, P. Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010b. p. 842 – 850.

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: Allen & Unwin, 1955.

BOECKMANN, K.-B. Handlungsforschung, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2010. p. 112.

BRUNO, F. A. T. C. **Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice : compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem**. 171 p. Tese (Doutorado em Língua espanhola e Literaturas espanholas e hispano-americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Current issues in linguistic theory**. The Hague, Mouton, 1964.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Topics in the theory of generative grammar**. The Hague: Mouton, 1966.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K.. **Research Methods in Education**. New York: Routledge, 2007.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning**, Michigan, v.40, n.1, p. 45-78, 1990.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

_____. Creating a motivating classroom environment. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Org.). **International handbook of English language teaching**. New York, Springer: 2007. p. 719-731. v. II.

DÜWELL, H. Fremdsprachenlerner. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4ª Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 347 – 352.

EDMONDSON, W.; HOUSE, J. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. 3ª edição atualizada e ampliada. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2006.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FAISTAUER, R. Die sprachlichen Fertigkeiten. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 961 – 969.

FANDRYCH, C; HUFEISEN, B. Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 34 – 43.

FIEDLER-FERRARA, N. O Pensar Complexo: Construção de um novo Paradigma. In: XV SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2003, Curitiba. **Atas**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv/>>. Acesso em: 15 dez. 2012. p. 69 - 81.

FFLCH. Disponível em: <<http://www.graduacao.fflch.usp.br/node/14>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

FRICKE, W. General Reflections on how to Practice and Train for Action Research. **International Journal of Action Research**, Mering, v. 2., Caderno 3, 2006, p. 269-282.

GILLHAM, B. **The Research Interview**. London: Continuum, 2000a.

_____. **Case Study Research Methods**. London: Continuum, 2000b.

GOETHE. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/sap/uun/ptindex.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

GRÜNEWALD, A. **Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts von Schülern der Sek. II im computergestützten Spanischunterricht**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

HENRICI, G.; RIEMER, C. Zweitspracherwerbsforschung. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4ª Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 38 – 42.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Frankfurt: Pergamon Press, 1981.

_____. Introduction de l'apprentissage autodirigé des langues au niveau universitaire: former les étudiants et fournir des matériaux appropriés. **Revue japonaise de didactique du français**, Tokyo, v. 3, n. 1, 2008, p. 21 – 36. Disponível em: <http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol3/02Holec.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

HORWITZ, E. K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**, Hoboken, v.72, n. 3, 1988, p. 283-294. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/327506>. Acesso em: 30 nov. 2010.

HUFEISEN, B.; RIEMER, C. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 738 – 753.

HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W. **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung**. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.

JOHNSEN, H. C. G. Scientific Knowledge through Involvement – How to Do Respectful Othering. **International Journal of Action Research**, Mering, v. 6, n. 1, 2010, p. 43-74.

KALLENBACH, C. **Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1996.

KAUFMANN, G. Kontrastive Analyse Portugiesisch-Deutsch. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 793 – 799.

KEMMIS, S. Action Research. In: HAMMERSLEY, M. (Org.). **Educational Research and Evidence-based Practice**. London: SAGE Publications, 2007. p. 167 - 180

KIRALY, D. Emergence in the Language Classroom: An experiment in Facilitated Language Acquisition”. In: LEE-JAHNKE, H; PRUNČ, E. (Eds.). **Am Schnittpunkt von Philologie und Translationswissenschaft. Festschrift zu Ehren von Martin Forstner**. Bern: Peter Lang AG, 2010. p. 109 – 119.

KOCH, A. S.;TERELL, T. D. Affective Reactions of Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Orgs.). **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 109 – 126.

KÖNIGS, F. G. Begriffe und Konzepte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 754 – 764.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Beverly Hills: Laredo Publishing Company, 1985.

KRISTIANSEN, M. Relational and Existential Challenges of Practicing Dialogic Action Research - Working with Social Concrete Blocks in Organizations. **International Journal of Action Research**, Mering, v. 3., n. 1-2, 2007, p. 15-37.

KRUMM, H.-J. Methodologie, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2010a. p. 212 – 213.

_____. Methode, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2010b. p. 211 – 212.

- LADO, R. **Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1971.
- LIST, G.. Sprachpsychologie. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** 4^a Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 25 – 31.
- LITTLE, D. Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. (Orgs.). **Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch.** 2a Edição. Tübingen: Stauffenburg, 2005. p. 17 – 23.
- MACKERACHER, D. **Making Sense of Adult Learning.** Toronto: Culture Concepts, 1996.
- MARTINS MOITEIRO, N. **Action Research on Teletandem: An Analysis of Virtual Intercultural Communication between Students from Brazil and Germany.** Dissertação (Diploma em Língua, Cultura, Tradução) - Fachbereich Angewandte und Sprach- und Kulturwissenschaften, Universität Mainz, Gernersheim, 2009.
- MATURANA, H. R.; VARELA F. J. **A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MCKAY, S. L. **Researching Second Language Classrooms.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning.** New York: Routledge, 1987.
- MILTON, J. **Measuring Second Language Vocabulary Acquisition.** Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** London: Hodder Education, 2004.
- MITSCHIAN, H. Behavioristische Ansätze. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFELSEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 793 – 799.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.274 - 286.
- MORIN, E.; CIRUANA, E. R.; MOTTA, R. D. **educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** 3^a edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- MÜLLER DE QUADROS, R. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: MÜLLER DE QUADROS, R.; FINGER, I. (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 45 – 82.
- NEUNER, G.. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** 4^a Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 225 – 234.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4.** Berlin: Langenscheidt, 1993.

NODARI, C.; STEINMANN, C. Lernerautonomie. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 1157 – 1162.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Org.). **Affect in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PACE, J. L.; HEMMING, A. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. **Review of Educational Research.** v. 77, n. 1, 2007, p. 4 - 27. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4624886> . Acesso em: 21 nov. 2012.

PERFEITO, A. M. Discurso da Escrita: da Teoria à Prática. In: Melo, L. E. (Org.). **Tópicos de Psicolinguística Aplicada.** 3a Edição. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

PERFIL DA ALEMANHA. Frankfurt: Societäts-Medien GmbH, 2011.

PIENEMANN, M. **Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder.** Bonn: Bouvier, 1981.

_____. **Language Processing and Second Language Development: Processability Theory.** Amsterdam: Benjamins, 1998.

PORST, R. Fragebogengenerstellung. In: Goebel, H.; Nelde, P. H.; Starý, Z.; Wölck, W. (Org.). **Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de Contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines** Berlin/New York: de Gruyter, 1996, v. 1.

_____. **Fragebogen ein Arbeitsbuch.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2^a Edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIEMER, C. Motivierung. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 1152 – 1156.

RIEMER, C.; SETTINIERI, J. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 764 – 781.

ROST-ROTH, MARTINA. Affektive Variablen/Motivation. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 876 – 886.

ROZENFELD, C. C. DE F.; VIANA, N. 'Eu acho o alemão uma língua... e o povo...': crenças de alunos sobre a língua e a cultura-alvo. **Projekt. Revista dos Professores de Alemão no Brasil**, Rio de Janeiro, n. 46, 2008, p. 50 – 53. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/pdf/Projekt2008.pdf>. Acesso em 07 dez. 2012.

SANTOS, A. Des-construindo a didática. **Revista Universidade Rural**, Seropédica-RJ, v. 23, 2001, p. 67-75. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0423t.PDF>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Saussure, Ferdinand. **Cours de linguistique generale**. Paris: Payot, 1916

Scheele, B.; Groeben, N. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. **Fremdsprachen Lehren und Lernen - FLuL**, Tübingen, v. 27, p. 12 – 32, 1998.

SCHMELTER, L. **Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Lernen im Tandem**. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2004.

SCHMIDT, C. Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFESSEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 807 – 817.

SCHUMANN, J. H. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. **Language Learning**, Michigan, v. 26, n. 2, p. 391 – 408, 1976.

Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com.ubproxy.ub.uni-heidelberg.de/store/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x/asset/j.1467-1770.1976.tb00283.x.pdf?v=1&t=har9dcwz&s=abbffb2525e6736daf9b235865c753aee95ce1b>. Acesso em 15 dez. 2012

SHOAI, A.; DÖRNYEI, Z. Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Orgs.). **Learner's stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 22 - 41.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TEBYRÇÁ RAMOS, I. **An adventure in Brazilian Portuguese: Foreign Language Teaching from an Insider's Point of View**. Dissertação (Mestrado em Língua, Cultura, Tradução) - Fachbereich Translations- und Sprach- und Kulturwissenschaften, Universidade de Mainz, Gernersheim, 2010.

TELLES, J. A.; VASALLO, M. L. Foreign language learning *in-tandem*. Part II: *Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/publicacao_teletandem_02.pdf. Acesso em 16 março 2009.

TERELL, T. D. A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. **The Modern Language Journal**, Monterey, v. 61, n. 7, p. 325 - 337, 1977.

TERELL, T. D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. **The Modern Language Journal**, Monterey, v. 75, n. 1, p. 52 – 63, 1991.

THIOLLENT, M. Action Research and Participatory Research: An Overview. **International**

Journal of Action Research, Mering., v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011.

TÖNSHOFF, W. Lernstrategien. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4ª Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 331 – 335.

TSCHIRNER, E. Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. **Fremdsprachen Lehren und Lernen - FLuL**, Tübingen, v. 25, p. 50-69, 1996.

_____. Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In: BARKOWSKI, H.; WOLFF, A. *Beiträge der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4.-6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Materialien Deutsch als Fremdsprache 52*. Regensburg: FaDaF, 1999. p. 64 - 78. Disponível em: <http://www.uni-leipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/texte/tschirner2.htm>. Acesso em 15 dez. 2012.

TURNER, J. **Learner Behavior in a Learner-centered Foreign Language Classroom**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Língua, Cultura, Tradução). Fachbereich Translations- und Sprach- und Kulturwissenschaften, Universidade de Mainz, Gernersheim, 2010.

VAN VALIN JR., R. D. Functional Linguistics. In: ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (Orgs.). **Handbook of Linguistics**. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2001.

VASALLO, M. L.; TELLES, J.A. Foreign language learning *in-tandem*. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/publicacao_teletandem_01.pdf. Acesso em 16 mar. 2009.

VOLLMER, H. J. Inhalte und Kompetenzorientierung. In: BREDELLA, L.; BURWITZ-MELZER, E.; HALLET, W.; LEGUTKE, M.K. MEISSNER, F.-J.; RÖSLER, D. (Orgs.). **Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009. p. 176 – 184.

VYGOTSKIJ, L S. **Thought and Language**. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962.

WITTE, A.; HARDEN, T. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p. 1324 – 1340.

WLODKOWSKI, R J. **Enhancing Adult Motivation to Learn**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ZIMMERMANN, R. Sprachwissenschaft. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Eds.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4ª Edição. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. p. 19 - 25

Apêndice A:
Questionário I
na íntegra

Questionário

Segunda-feira, dia 11 de julho 2011

Prezado participante, este questionário faz parte de uma tese de mestrado sobre cursos interativos de alemão igual a este. Primeiramente, agradeço a sua participação e disposição a preencher os questionários. A tese de mestrado proposta por mim visa a investigar as vantagens e desvantagens de cursos de línguas em um formato interativo para iniciantes. Para isto é muito importante que você seja sincero e claro ao preencher o questionário. Ficamos felizes por críticas e elogios, mas por favor não tenha medo de criticar. A crítica nos ajuda muito a melhorar o curso para futuros alunos e, na elaboração da tese.

Todos os dados deste questionário serão tratados anonimamente. Em nenhuma parte você tem de mencionar seu nome ou dados que por qualquer meio possam revelar quem é você. No final do questionário há apenas 4 perguntas biográficas que não permitem identificá-lo. Servem exclusivamente para podermos verificar se os dados de opinião, preenchidos, apresentam alguma correlação com dados biográficos. Pedimos que indique sempre um mesmo nome fictício em todos os questionários apresentados durante os dias seguintes de curso, para que possamos acompanhar o percurso de cada um dos participantes, sem identificá-los.

A maioria das perguntas pode ser respondida com um simples X na casa do sim ou na casa do não. Mas observem que algumas perguntas exigem um X em respostas graduadas (por exemplo: muito difícil, difícil, nem fácil nem difícil, fácil, muito fácil) para as quais, vocês devem marcar apenas uma das possíveis respostas. Onde for permitido eleger mais do que uma resposta, será indicado no enunciado. Alguns itens são o início de uma frase que você pode terminar com as suas próprias palavras. E em duas perguntas, solicitamos que você ordene os itens segundo a importância que atribui a eles, com por exemplo, pouco importante até muito importante.

Caso você não queira responder a uma pergunta, peço que a risque com caneta. Desta forma saberei que não respondê-la foi uma decisão sua, em vez de tê-la esquecido.

Antes de preencher o questionário, peço que você o leia e me pergunte quando algo não estiver claro. Na sala sempre há canetas azuis. Para que não possamos identificá-lo pela cor usada na sua escrita, peço que utilize as canetas azuis fornecidas. Durante o preenchimento, deixaremos a sala para que você tenha mais liberdade para preenchê-lo. E pedimos a você, que não conversem ou troquem suas opiniões a serem anotadas. O preenchimento de tudo no questionário deve ser individual para que ele contenha sua impressão original e não a opinião do grupo todo. Finalmente peço que deposite o questionário preenchido no envelope fornecido e que, caso você seja o último a depositá-lo, feche o envelope com a fita crepe e nos chame para reingressar à sala.

Muito obrigado pela sua ajuda!

Vielen Dank für deine Hilfe!

Participante (nome fictício): _____

Parte 1: Crenças e costumes no aprendizado de línguas estrangeiras

Para aprender uma língua eu acho que é preciso...

... estudar em casa	[]	sim	[]	não
... prestar atenção na aula	[]	sim	[]	não
... decorar as regras gramaticais apresentadas	[]	sim	[]	não
... perguntar ao não entender uma coisa	[]	sim	[]	não
... tentar se expressar, mesmo que contenha erros	[]	sim	[]	não

Em aulas de língua estrangeira eu acho que falar...

... é muito importante	[]	[]
... é importante	[]	[]
... não é importante nem desimportante	[]	[]
... é desimportante	[]	[]
... é muito desimportante	[]	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ouvir...

... é muito importante	[]	[]
... é importante	[]	[]
... não é importante nem desimportante	[]	[]
... é desimportante	[]	[]
... é muito desimportante	[]	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ler...

... é muito importante	[]	[]
... é importante	[]	[]
... não é importante nem desimportante	[]	[]
... é desimportante	[]	[]
... é muito desimportante	[]	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que escrever...

... é muito importante	[]	[]
... é importante	[]	[]
... não é importante nem desimportante	[]	[]
... é desimportante	[]	[]
... é muito desimportante	[]	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que repetições...

... são muito importantes	[]	[]
... são importantes	[]	[]
... não são importantes nem desimportantes	[]	[]
... são desimportantes	[]	[]
... são muito desimportantes	[]	[]

Em aulas de língua estrangeira eu acho que obediência ao professor...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que diversão...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que iniciativa própria...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que seguir um livro didático...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que explicações gramaticais...

- ... são muito importantes []
... são importantes []
... não são importantes nem desimportantes []
... são desimportantes []
... são muito desimportantes []

Uma boa aula para mim...

- ... contém explicações gramaticais [] sim [] não
... contém atividades individuais [] sim [] não
... contém atividades em pares [] sim [] não
... contém atividades em grupos [] sim [] não
... contém possibilidades de comunicação
 como diálogos e “teatrinhos” [] sim [] não
... oferece bastante insumo na língua alvo [] sim [] não
... segue um livro didático [] sim [] não
... é exclusivamente ministrada na língua alvo [] sim [] não
... exige participação dos alunos [] sim [] não
... contém exercícios escritos [] sim [] não
... contém atividades interativas como jogos, quiz, etc [] sim [] não

Eu aprendo melhor...

(pode marcar até 3 respostas)

- ... ouvindo []
- ... lendo []
- ... falando []
- ... interpretando []
- ... raciocinando []
- ... solucionando problemas []
- ... escrevendo []

No aprendizado de línguas estrangeiras, o item mais importante para mim é/são...

(Por favor numerar de 1 = mais importante a 6 = menos importante)

- ... o vocabulário _____
- ... a gramática _____
- ... a pronúncia e a entonação _____
- ... a ortografia _____
- ... a ordem das palavras na frase _____
- ... os temas abordados _____

As aulas de línguas estrangeiras que eu tive até hoje continuam...

- ... exercícios de repetições orais da fala do professor [] sim [] não
- ... exercícios de tradução de textos [] sim [] não
- ... exercícios de diálogos orais [] sim [] não
- ... exercícios de escrever textos próprios [] sim [] não
- ... exercícios de preencher lacunas com palavras [] sim [] não
- ... exercícios de leitura de textos [] sim [] não
- ... exercícios de treinar a pronúncia [] sim [] não
- ... outros (especificar por favor): _____

Em aulas de língua estrangeira, costumo normalmente gostar de...

Parte 2: Crenças sobre a língua alemã

Eu acho que a língua alemã é...

- ... fácil de aprender [] sim [] não
- ... uma língua importante no mundo [] sim [] não
- ... parecida com o inglês [] sim [] não
- ... parecida com o português [] sim [] não
- ... uma língua com uma gramática complexa [] sim [] não
- ... uma língua que se pode aprender a falar bem [] sim [] não

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... muito próxima do Português []
- ... próxima do Português []
- ... não é próxima nem distante do Português []
- ... distante do Português []
- ... muito distante do Português []

Eu acho que a língua alemã pode ser aprendida ...

- ... muito facilmente []
- ... facilmente []
- ... nem facilmente nem dificilmente []
- ... dificilmente []
- ... muito dificilmente []

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... uma língua muito simples []
- ... uma língua simples []
- ... uma língua nem simples nem complexa []
- ... complexa []
- ... muito complexa []

Eu acho que é possível dominar a língua alemã...

- ... em todas as partes []
- ... em boa parte []
- ... em algumas partes []
- ... em poucas partes []
- ... em nenhuma parte []

Eu acho que a língua alemã no mundo é uma língua ...

- ... muito importante []
- ... importante []
- ... mais ou menos importante []
- ... pouco importante []
- ... nada importante []

Eu acho que a língua alemã tem uma pronúncia...

- ... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem uma ortografia ...

- ... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem um som ...

- ... muito desagradável []
... desagradável []
... nem agradável nem desagradável []
... agradável []
... muito agradável []

Eu acho que em aulas de língua alemã é mais importante aprender a....

(favor numerar de 1, pouco importante, a 4, muito importante)

- ... falar
... ler
... escrever
... compreender (ouvir)

Parte 3: O papel do professor e do aluno em sala de aula

Para mim, o papel do professor em sala de aula é de...

- ... fornecer o conhecimento [☐ sim [☐ não
- ... saber tudo [☐ sim [☐ não
- ... ter respostas para tudo [☐ sim [☐ não
- ... corrigir o aluno [☐ sim [☐ não
- ... ajudar o aluno a aprender [☐ sim [☐ não
- ... ser responsável pelo aprendizado dos alunos [☐ sim [☐ não

Para mim, o papel do aluno em sala de aula é ...

- ... o de cumprir as ordens do professor [☐ sim [☐ não
- ... o de ouvir e absorver o insumo [☐ sim [☐ não
- ... o de participar ativamente com perguntas e opiniões [☐ sim [☐ não
- ... o de determinar o que querem aprender [☐ sim [☐ não
- ... o de requisitar a ajuda do professor onde necessário [☐ sim [☐ não
- ... o de criticar o professor quando não estão de
acordo com o formato das aulas [☐ sim [☐ não

Eu acho que em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras...

- ... o professor é responsável por 100% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 75% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 25% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 50% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 50% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 25% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 75% do aprendizado [☐]
- ... o aluno é responsável por 100 % do aprendizado [☐]

Quando eu tenho dúvidas...

- ... pergunto ao professor [☐ sim [☐ não
- ... pergunto a alguém que saiba [☐ sim [☐ não
- ... não pergunto a ninguém [☐ sim [☐ não
- ... eu procuro a resposta sozinho [☐ sim [☐ não

Assuntos que me interessam...

- ... costumo pesquisar sempre por iniciativa própria [☐]
- ... costumo pesquisar, às vezes por iniciativa própria [☐]
- ... costumo nunca pesquisar por iniciativa própria [☐]

Eu prefiro que...

- ... alguém me explique as coisas [☐]
- ... eu mesmo procuro a solução [☐]

Eu costumo estudar línguas estrangeiras...

- ... nunca fora dos horários de aula [☐]
- ... até meia hora por semana fora do horário das aulas [☐]
- ... até uma hora por semana fora do horário das aulas [☐]
- ... mais do que uma hora por semana além do horário das aulas [☐]

Parte 4: Perguntas a respeito deste curso de alemão

Eu estou participando do curso porque...

- ... tive tempo nas férias [☐ sim [☐ não
... tive curiosidade [☐ sim [☐ não
... o preço estava bem em conta [☐ sim [☐ não
... sempre quis aprender o alemão [☐ sim [☐ não
... Outros. Favor especificar: _____

Eu pretendo utilizar a língua alemã para...

(pode marcar mais do que uma resposta)

- ... a faculdade [☐ sim [☐ não
... viagem [☐ sim [☐ não
... leitura de textos científicos [☐ sim [☐ não
... nenhum propósito específico [☐ sim [☐ não
... outros (favor especificar): _____

Através deste curso eu quero ...

- ... estar apto a entender conversas simples [☐ sim [☐ não
... estar apto a ler textos em alemão [☐ sim [☐ não
... estar apto a “me virar” em alemão [☐ sim [☐ não
... ter uma impressão do que é a língua alemã [☐ sim [☐ não
... poder ouvir músicas, notícias, etc. [☐ sim [☐ não
... saber escrever cartas [☐ sim [☐ não
... poder assistir a filmes [☐ sim [☐ não
... outros (favor especificar): _____

Eu espero aprender através deste curso...

- ... a ler o alemão [☐ sim [☐ não
... a falar o alemão [☐ sim [☐ não
... a compreender o alemão falado [☐ sim [☐ não
... a escrever o alemão [☐ sim [☐ não

Após este curso eu ...

- ... quero continuar a aprender o alemão [☐]
... quero talvez continuar a aprender o alemão [☐]
... não quero continuar a aprender o alemão [☐]
... não sei se quero continuar ou não a aprender o alemão [☐]

Eu imagino que neste curso haverá...

- ... exercícios escritos [☐ sim [☐ não
... exercícios de fala [☐ sim [☐ não
... exercícios de compreensão [☐ sim [☐ não
... exercícios de leitura [☐ sim [☐ não

O que mais me motiva são ...

- ... boas notas [☐ sim [☐ não
... entender o assunto [☐ sim [☐ não
... aulas interessantes [☐ sim [☐ não
... outros (favor especificar): _____

Parte 5: Informações biográficas

Eu tenho...

... até 20 anos []
... de 21 a 25 anos []
... de 26 a 30 anos []
... de 31 a 35 anos []
... acima de 36 anos []

A minha formação acadêmica é

... até colegial completo []
... graduando []
... graduado []
... pós-graduando []
... pós-graduado []

Eu trabalho...

... de 0 a 10 horas por semana []
... de 10 a 20 horas por semana []
... de 20 a 30 horas por semana []
... de 30 a 40 horas por semana []
... acima de 40 horas por semana []

Línguas estrangeiras que conheço (favor escrever o idioma e indicar o nível com x):

_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []

_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []

_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []

_____	: falo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	escrevo	bem []	razoavelmente []	pouco []
	leio	bem []	razoavelmente []	pouco []
	compreendo	bem []	razoavelmente []	pouco []

Apêndice B:

Questionário sobre cada atividade, passado ao final de cada dia de aula

Questionário das atividades

Atividade XXX

Participante: _____

Este questionário deve ser preenchido para cada atividade. Peço que você indique em porcentagens quanto você entendeu e quanto você lembra. Por exemplo, se eu digo: “Meu pai é Steuerfachangestellter.” você provavelmente entendeu “Meu pai é”, ou seja 3 palavras de 4 = 75 %.

Suponhamos que depois você só lembre que eu tenha falado de “meu pai”, ou seja, você lembra de 2 palavras de 4 = 50 %. É claro que não sempre é tão simples como no exemplo, mas peço que você indique porcentagens estimadas de quanto entendeu, quanto lembra e quanto acha que lembrará depois de uma semana. Além disso peço que terminará as frases começadas e anote críticas e sugestões. Se for necessário pode escrever no verso.

Eu entendi ____ % do conteúdo.

Agora, eu lembro de ____ % do conteúdo.

O que eu gostei na atividade foi ...

O que eu não gostei na atividade foi ...

Por favor dê uma nota de 1 = não gostei nada a 5 = gostei muito à atividade:

Eu dou nota ____ á atividade no total.

Comentários/críticas/sugestões

Apêndice C:
Questionário II na íntegra

Questionário

Sexta-feira, dia 15 de julho 2011

Participante (nome fictício): _____

Prezado participante, este é o questionário final que encerra a nossa semana de aulas. Peço que mais uma vez responderá as perguntas com sinceridade e paciência. Por favor lembre-se de utilizar apenas caneta azul.

Parte 1: Impressões do curso

Do curso como um todo eu...

- ... não gostei nada []
- ... não gostei []
- ... gostei mais ou menos []
- ... gostei []
- ... gostei muito []

Eu achei o conteúdo do curso em geral ...

- ... muito útil para mim []
- ... útil para mim []
- ... nem útil nem inútil para mim []
- ... inútil para mim []
- ... muito inútil para mim []

Eu achei a progressão do conteúdo durante a semana ...

- ... muito lenta []
- ... lenta []
- ... adequada []
- ... rápida []
- ... muito rápida []

Eu achei a dificuldade do curso em total ...

- ... muito fácil []
- ... fácil []
- ... nem fácil nem difícil []
- ... difícil []
- ... muito difícil []

Eu achei a duração das aulas durante a semana ...

- ... muito curta []
- ... curta []
- ... adequada []
- ... longa []
- ... muito longa []

Eu achei o curso no total ...

... monótono [] sim [] não
... entediante [] sim [] não
... frustrante [] sim [] não
... inentendível [] sim [] não
... entendível [] sim [] não
... satisfatório [] sim [] não
... diversificado [] sim [] não
... motivante [] sim [] não
... interessante [] sim [] não
... outro (favor nomear): _____

Eu achei a metodologia do curso em geral...

... muito boa []
... boa []
... nem boa nem ruim []
... ruim []
... muito ruim []

Eu achei a metodologia do curso para aprender...

... muito boa []
... boa []
... nem boa nem ruim []
... ruim []
... muito ruim []

Eu achei a metodologia do curso para o meu aprendizado...

... muito facilitadora []
... facilitadora []
... nem facilitadora nem dificultadora []
... dificultadora []
... muito dificultadora []

Eu achei a metodologia do curso ...

... muito organizada []
... organizada []
... nem organizada nem confusa []
... confusa []
... muito confusa []

Eu achei a metodologia do curso...

... muito adequada para mim []
... adequada para mim []
... nem adequada nem inadequada para mim []
... inadequada para mim []
... muito inadequada para mim []

Durante este curso eu me senti...

... perdida (o) [] sim [] não
... envergonhada (o) [] sim [] não
... insegura (o) [] sim [] não
... desconfortável (o) [] sim [] não
... exposto (o) [] sim [] não
... encorajada (o) [] sim [] não
... feliz [] sim [] não
... a vontade [] sim [] não
... outros. Por favor especificar: _____

Eu achei o fato de ter aprendido apenas a falar e compreender em sala de aula...

... muito bom []
... bom []
... nem bom nem ruim []
... ruim []
... muito ruim []

Eu achei o fato de não ter aprendido a ler e escrever em sala de aula...

... muito bom []
... bom []
... nem bom nem ruim []
... ruim []
... muito ruim []

O que eu mais gostei na metodologia deste curso foi ...

O que eu menos gostei na metodologia deste curso foi ...

O que eu mais gostei deste curso foi...

O que eu menos gostei deste curso foi...

Parte 2: Avaliação do curso

As minhas expectativas gerais para este curso foram...

- ... totalmente atingidas []
... parcialmente atingidas []
... em nenhuma parte atingidas []

As minhas expectativas a respeito da metodologia foram...

- ... totalmente atingidas []
... parcialmente atingidas []
... em nenhuma parte atingidas []

As minhas expectativas em termos de aprendizado foram...

- ... totalmente atingidas []
... parcialmente atingidas []
... em nenhuma parte atingidas []

Eu queria ter treinado mais o/a ...

- ... audição [] sim [] não
... escrita [] sim [] não
... leitura [] sim [] não
... fala [] sim [] não

Comparativamente, acho que em um curso com outro método teria aprendido ...

- ... muito menos []
... menos []
... igual []
... mais []
... muito mais []

Para outra pessoa eu...

- ... não recomendaria o curso []
... recomendaria o curso []
... não sei se recomendaria o curso ou não []

O ponto forte do curso foi na minha opinião ...

O ponto fraco do curso foi na minha opinião ...

Neste curso poderia ser melhor(ado)...

Deste curso eu levo ...

Outros comentários, críticas, sugestões:

Crenças sobre a língua alemã

Eu acho que a língua alemã é...

- ... fácil de aprender [] sim [] não
- ... uma língua importante no mundo [] sim [] não
- ... parecida com o inglês [] sim [] não
- ... parecida com o português [] sim [] não
- ... uma língua com uma gramática complexa [] sim [] não
- ... uma língua que se pode aprender a falar bem [] sim [] não

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... muito próxima do Português []
- ... próxima do Português []
- ... não é próxima nem distante do Português []
- ... distante do Português []
- ... muito distante do Português []

Eu acho que a língua alemã pode ser aprendida ...

- ... muito facilmente []
- ... facilmente []
- ... nem facilmente nem dificilmente []
- ... dificilmente []
- ... muito dificilmente []

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... uma língua muito simples []
- ... uma língua simples []
- ... uma língua nem simples nem complexa []
- ... complexa []
- ... muito complexa []

Eu acho que é possível dominar a língua alemã...

- ... em todas as partes []
- ... em boa parte []
- ... em algumas partes []
- ... em poucas partes []
- ... em nenhuma parte []

Eu acho que a língua alemã no mundo é uma língua ...

- ... muito importante []
- ... importante []
- ... mais ou menos importante []
- ... pouco importante []
- ... nada importante []

Eu acho que a língua alemã tem uma pronúncia...

- ... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem uma ortografia ...

- ... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem um som ...

- ... muito desagradável []
... desagradável []
... nem agradável nem desagradável []
... agradável []
... muito agradável []

Eu acho que em aulas de língua alemã é mais importante aprender a....

(favor numerar de 1, pouco importante, a 4, muito importante)

- ... falar
... ler
... escrever
... compreender (ouvir)

Apêndice D:
Folha de respostas do teste de desempenho

Caro (a) participante,

Peço que mais uma vez faça a avaliação final. Esta avaliação não será utilizada para julgar você ou o seu desempenho no cursos – ao contrário, precisamos da sua avaliação para poder avaliar o curso. Peço que preencha o teste com calma. Na área de trabalho do computador você encontra uma pasta chamada *Audio Avaliação Final*. Ela contém o audio dos exercícios. Este audio você pode ouvir quantas vezes for preciso. Para sete exercícios há imagens também que se encontram ao lado do computador. Por favor verifique se há imagens e lápis de cor antes de começar a fazer o teste.

O teste consiste em ouvir os audios do exercício e assinalar o correspondente no papel.

Pedimos que escreva o seu nome fictício que escolheu no início do curso, para que possamos conectar os questionários.

Muito obrigado pela sua ajuda!

Vielen Dank für deine Hilfe!

Participante (nome fictício): _____

AVALIAÇÃO FINAL

01) Assinalar as roupas que o jovem está usando:

- a) Der Junge trägt eine Brille. _____[]
- b) Der Junge trägt Flipflops. _____[]
- c) Der Junge trägt ein Kleid. _____[]
- d) Der Junge trägt einen Pullover. _____[]
- e) Der Junge trägt Ohrringe. _____[]
- f) Der Junge trägt einen Gürtel. _____[]
- g) Der Junge trägt eine Hose. _____[]
- h) Der Junge trägt einen Rock. _____[]
- i) Der Junge trägt Turnschuhe. _____[]
- j) Der Junge trägt ein T-Shirt. _____[]

02) Assinalar os ambientes encontrados na casa modelo:

- a) Die Wohnung hat eine Küche. _____[]
- b) Die Wohnung hat ein Badezimmer. _____[]
- c) Die Wohnung hat einen Balkon. _____[]
- d) Die Wohnung hat ein Gästezimmer. _____[]
- e) Die Wohnung hat ein Kinderzimmer. _____[]
- f) Die Wohnung hat ein Wohnzimmer. _____[]
- g) Die Wohnung hat ein Esszimmer. _____[]
- h) Die Wohnung hat ein Schlafzimmer. _____[]
- i) Die Wohnung hat eine Waschküche. _____[]
- j) Die Wohnung hat einen Flur. _____[]

03) Colorir as palavras na cor que elas significam:

ROT	GRÜN
GELB	BLAU
ROSA	SCHWARZ
LILA	WEIß
ORANGE	BRAUN

04) Escrever em algarismos (ex. 234) o número correspondente:

- a) drei _____
- b) null _____
- c) fünfzehn _____
- d) achtzig _____
- e) sechzig _____
- f) zwölf _____
- g) neunzehn _____
- h) sieben _____
- i) einhundert _____
- j) einundzwanzig _____

05) Assinale a resposta coerente com a árvore genealógica apresentada:

- a) Anna hat einen Opa. _____[]
- b) Anna hat einen Bruder. _____[]
- c) Anna hat eine Schwester. _____[]
- d) Anna hat einen Sohn. _____[]
- e) Anna hat einen Vater. _____[]
- f) Anna hat eine Mutter. _____[]
- g) Anna hat einen Ehemann _____[]
- h) Anna hat eine Tante. _____[]
- i) Anna hat eine Cousine. _____[]
- j) Anna hat eine Tochter. _____[]

06) Indicar o número do desenho relativo às palavras abaixo:

- a) Brot _____
- b) Ei _____
- c) Olivenöl _____
- d) Käse _____
- e) Bier _____
- f) Kuchen _____
- g) Mehl _____
- h) Schokolade _____
- i) Bohnen _____
- j) Wein _____

07) Indicar o número do desenho relativo às palavras abaixo:

- a) schlafen_____
- b) essen_____
- c) trinken_____
- d) schreiben_____
- e) fragen_____
- f) hören_____
- g) lernen_____
- h) spielen_____
- i) schwimmen_____
- j) gehen_____

08) Desenhar o caminho dito, iniciando-se na seta longa:

09) Marcar com um X, as atividades que Lena gosta de fazer:

- 0) Lena liebt Fahrrad fahren. _____[]
- 1) Lena liebt Klavier spielen. _____[]
- 2) Lena mag tanzen. _____[]
- 3) Lena mag fernsehen. _____[]
- 4) Lena trifft gerne Freunde. _____[]
- 5) Lena geht gerne in die Kirche. _____[]
- 6) Lena liebt ausschlafen. _____[]
- 7) Lena mag lesen. _____[]
- 8) Lena liebt Musik hören. _____[]
- 9) Lena mag schlafen. _____[]

10) Indicar o número do desenho relativo às palavras abaixo:

- a) das Bein _____[]
- b) die Haare _____[]
- c) die Nase _____[]
- d) der Hals _____[]
- e) der Po _____[]
- f) der Fuß _____[]
- g) das Knie _____[]
- h) das Auge _____[]
- i) der Kopf _____[]
- j) die Hand _____[]

Apêndice E:
Imagens do teste de desempenho

Imagem exercício 1

Imagem exercício 2

Imagem exercício 5

Imagens exercício 6

Imagens exercício 7

Imagens exercício 9

Imagens exercício 10

Apêndice F:
Questionário III
na íntegra

Querido (a) participante,

em anexo se encontra mais um questionário sobre aulas de línguas em geral e a língua alemã em particular. Peço que preencha mais uma vez este questionário.

A maioria das perguntas pode ser respondida com um simples X na casa do sim ou na casa do não. Mas observem que algumas perguntas exigem um X em respostas graduadas (por exemplo: muito difícil, difícil, nem fácil nem difícil, fácil, muito fácil) para as quais, vocês devem marcar apenas uma das possíveis respostas. Onde for permitido eleger mais do que uma resposta, será indicado no enunciado. Em duas perguntas, solicitamos que você ordene os itens segundo a importância que atribui a eles, como por exemplo, pouco importante até muito importante.

Caso você não queira responder a uma pergunta, peço que a risque com caneta. Desta forma saberei que não respondê-la foi uma decisão sua, em vez de tê-la esquecido.

Por favor utilize uma das canetas azuis que estão disponíveis na sala para preencher o questionário. Peço que escreva o nome fictício que você escolheu no início do curso para que possamos conectar este questionário a todos os outros que você já preencheu.

Muito obrigado pela sua ajuda!

Vielen Dank für deine Hilfe!

Participante (nome fictício): _____

Parte 1: Crenças e costumes no aprendizado de línguas estrangeiras

Para aprender uma língua eu acho que é preciso...

... estudar em casa.....	[]	sim	[]	não
... prestar atenção na aula.....	[]	sim	[]	não
... decorar as regras gramaticais apresentadas.....	[]	sim	[]	não
... perguntar ao não entender uma coisa.....	[]	sim	[]	não
... tentar se expressar, mesmo que contenha erros.....	[]	sim	[]	não

Em aulas de língua estrangeira eu acho que falar...

... é muito importante.....	[]	
... é importante.....	[]	
... não é importante nem desimportante.....	[]	
... é desimportante.....	[]	
... é muito desimportante.....	[]	

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ouvir...

... é muito importante.....	[]	
... é importante.....	[]	
... não é importante nem desimportante.....	[]	
... é desimportante.....	[]	
... é muito desimportante.....	[]	

Em aulas de língua estrangeira eu acho que ler...

... é muito importante.....	[]	
... é importante.....	[]	
... não é importante nem desimportante.....	[]	
... é desimportante.....	[]	
... é muito desimportante.....	[]	

Em aulas de língua estrangeira eu acho que escrever...

... é muito importante.....	[]	
... é importante.....	[]	
... não é importante nem desimportante.....	[]	
... é desimportante.....	[]	
... é muito desimportante.....	[]	

Em aulas de língua estrangeira eu acho que repetições...

... são muito importantes.....	[]	
... são importantes.....	[]	
... não são importantes nem desimportantes.....	[]	
... são desimportantes.....	[]	
... são muito desimportantes.....	[]	

Em aulas de língua estrangeira eu acho que obediência ao professor...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que diversão...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que iniciativa própria...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que seguir um livro didático...

- ... é muito importante []
... é importante []
... não é importante nem desimportante []
... é desimportante []
... é muito desimportante []

Em aulas de língua estrangeira eu acho que explicações gramaticais...

- ... são muito importantes []
... são importantes []
... não são importantes nem desimportantes []
... são desimportantes []
... são muito desimportantes []

Uma boa aula para mim...

- ... contém explicações gramaticais [] sim [] não
... contém atividades individuais [] sim [] não
... contém atividades em pares [] sim [] não
... contém atividades em grupos [] sim [] não
... contém possibilidades de comunicação
 como diálogos e “teatrinhos” [] sim [] não
... oferece bastante insumo na língua alvo [] sim [] não
... segue um livro didático [] sim [] não
... é exclusivamente ministrada na língua alvo [] sim [] não
... exige participação dos alunos [] sim [] não
... contém exercícios escritos [] sim [] não
... contém atividades interativas como jogos, quiz, etc [] sim [] não

Parte 2: Crenças sobre a língua alemã

Eu acho que a língua alemã é...

- ... fácil de aprender [] sim [] não
- ... uma língua importante no mundo [] sim [] não
- ... parecida com o inglês [] sim [] não
- ... parecida com o português [] sim [] não
- ... uma língua com uma gramática complexa [] sim [] não
- ... uma língua que se pode aprender a falar bem [] sim [] não

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... muito próxima do Português []
- ... próxima do Português []
- ... não é próxima nem distante do Português []
- ... distante do Português []
- ... muito distante do Português []

Eu acho que a língua alemã pode ser aprendida ...

- ... muito facilmente []
- ... facilmente []
- ... nem facilmente nem dificilmente []
- ... dificilmente []
- ... muito dificilmente []

Eu acho que a língua alemã é ...

- ... uma língua muito simples []
- ... uma língua simples []
- ... uma língua nem simples nem complexa []
- ... complexa []
- ... muito complexa []

Eu acho que é possível dominar a língua alemã...

- ... em todas as partes []
- ... em boa parte []
- ... em algumas partes []
- ... em poucas partes []
- ... em nenhuma parte []

Eu acho que a língua alemã no mundo é uma língua ...

- ... muito importante []
- ... importante []
- ... mais ou menos importante []
- ... pouco importante []
- ... nada importante []

Eu acho que a língua alemã tem uma pronúncia...

... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem uma ortografia ...

... muito difícil []
... difícil []
... nem fácil nem difícil []
... fácil []
... muito fácil []

Eu acho que a língua alemã tem um som ...

... muito desagradável []
... desagradável []
... nem agradável nem desagradável []
... agradável []
... muito agradável []

**Eu acho que em aulas de língua alemã é mais importante aprender a....
(favor numerar de 1, pouco importante, a 4, muito importante)**

... falar
... ler
... escrever
... compreender (ouvir)

Parte 3: O papel do professor e do aluno em sala de aula

Para mim, o papel do professor em sala de aula é de...

- ... fornecer o conhecimento [☐ sim [☐ não
- ... saber tudo [☐ sim [☐ não
- ... ter respostas para tudo [☐ sim [☐ não
- ... corrigir o aluno [☐ sim [☐ não
- ... ajudar o aluno a aprender [☐ sim [☐ não
- ... ser responsável pelo aprendizado dos alunos [☐ sim [☐ não

Para mim, o papel do aluno em sala de aula é ...

- ... o de cumprir as ordens do professor [☐ sim [☐ não
- ... o de ouvir e absorver o insumo [☐ sim [☐ não
- ... o de participar ativamente com perguntas e opiniões [☐ sim [☐ não
- ... o de determinar o que querem aprender [☐ sim [☐ não
- ... o de requisitar a ajuda do professor onde necessário [☐ sim [☐ não
- ... o de criticar o professor quando não estão de
acordo com o formato das aulas [☐ sim [☐ não

Eu acho que em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras...

- ... o professor é responsável por 100% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 75% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 25% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 50% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 50% do aprendizado [☐]
- ... o professor é responsável por 25% do aprendizado
e o aluno é responsável pelos outros 75% do aprendizado [☐]
- ... o aluno é responsável por 100 % do aprendizado [☐]

Quando eu tenho dúvidas...

- ... pergunto ao professor [☐ sim [☐ não
- ... pergunto a alguém que saiba [☐ sim [☐ não
- ... não pergunto a ninguém [☐ sim [☐ não
- ... eu procuro a resposta sozinho [☐ sim [☐ não

Assuntos que me interessam...

- ... costumo pesquisar sempre por iniciativa própria [☐]
- ... costumo pesquisar, às vezes por iniciativa própria [☐]
- ... costumo nunca pesquisar por iniciativa própria [☐]

Eu prefiro que...

- ... alguém me explique as coisas [☐]
- ... eu mesmo procuro a solução [☐]

Eu costumo estudar línguas estrangeiras...

- ... nunca fora dos horários de aula [☐]
- ... até meia hora por semana fora do horário das aulas [☐]
- ... até uma hora por semana fora do horário das aulas [☐]
- ... mais do que uma hora por semana além do horário das aulas [☐]

Parte 4: Retrospectiva

Subjetivamente eu diria que o curso...

- ... despertou mais o meu interesse na língua alemã []
... deixou igual meu interesse na língua alemã []
... diminuiu o meu interesse na língua alemã []

Eu acho que através da metodologia do curso da forma que foi aplicada pode se ensinar a língua alemã...

- ... apenas em um primeiro contato (ca. 20 horas/aula) []
... até inclusive o primeiro semestre de língua estrangeira (ca. 60 horas/aula) []
... até inclusive o segundo semestre de língua estrangeira (ca. 120 horas/aula) []
... até inclusive o terceiro semestre de língua estrangeira (ca. 180 horas/aula) []
... por tempo indeterminado no ensino de língua estrangeira []

Eu acho que o curso da forma que foi dado poderia ser complementado com...

Eu recomendaria o curso a outra pessoa...

- ... sim []
... não []

Por quê?

Eu acredito que através de outro curso de língua com a mesma quantidade de aulas eu teria aprendido...

- ... menos []
... igual []
... mais []

Eu acho que este curso poderia ser aplicado em/para....

Após o curso eu estudei o alemão...

- ... nenhuma vez sozinho []
... até 5 horas sozinho []
... até 10 horas sozinho []
... mais do que 10 horas sozinho []

Refletindo, eu acho que eu lembro de

- ... até 20% do conteúdo do curso []
... aproximadamente 40% do conteúdo do curso []
... aproximadamente 60% do conteúdo do curso []
... aproximadamente 80% do conteúdo do curso []
... acima de 80% do conteúdo do curso []

Atualmente eu...

- ... frequento um curso de alemão []
... não frequento um curso de alemão []

Se sim, que tipo de curso (universidade, centro de línguas, escola de idiomas, etc)

Apêndice G:
Transcrições das entrevistas com os participantes

Transcrição da entrevista com *Carlos*, duração 00:13:27

?: Eeehm, então, em retrospectiva, que você achou do curso?

!: Eu, para mim foi interessante porque quebrou aquela ideia do alemão difícil, né, que eu já vim carregado com isso. E a, o tipo de, de atividades assim, mais solta, ajuda também a quebrar essa barreira, né, que é mais... Primeiro porque eu preciso do alemão. Então qualquer forma eu ia ter que enfrentar uma hora ou outra, tem que enfrentar. Eu não sei se o cur, se o curso dessa metodologia conseguiria embarcar todo um curso de, de língua alemã. Mas certamente, para tirar essa, essa, essa resistência, foi excelente.

?: E o grupo, como você avalia a atmosfera no grupo?

!: Não, foi interessante porque de fato todos estavam com a mesma mentalidade, né. Todos achavam, ou a maioria, né, mesmo teve alguns que já tinham algum contato, né, mas a maioria não tinha contato. E por ser também um curso universitário, de ser alunos universitários, ser alunos da USP, né, não que isto seja um parâmetro de melhor ou pior, mas fica mais homogêneo a, a turma, né. Então eu achei todos interessados, pelo menos a maioria interessados e interessados também em interagir, né. Que tem pessoas, é que percebe que tem mais resistência a interagir. Mas nos tivemos sorte, né, que as pessoas estavam querendo interagir e estavam querendo participar do projeto, né, e como você deixou claro no começo, era um projeto. Então as pessoas também, s... eh, eh, eh, se dedicaram também pelo projeto, né. Cada um ficou parecendo que estava participando do projeto também. Então eu acho que isto demandou também as pessoas a participarem.

?: E os seus sentimentos durante o curso?

!: Como assim meu sentimento?

?: Como você se sentiu durante o curso? Você lembra?

!: Não, eu, eu senti confuso, né, porque assim no come, lógico, seria confuso se fosse francês, seria confuso se fosse chinês, qualquer um, né. No começo você quer aprender, então assim, você faz aquele esforço, né, se, eu sentia cansado. Acabou o curso, estava cansado. Mas eu não fiz mas, não é porque pulou, não, porque tava cansado porque você queria ab, ab, absorver, né. Eu acho interessante o curso falar a língua, né. Professora evitar ao máximo, né, pessoa que estava querendo interagir falar outra língua e com isso, se, você pega todos os seus sentidos, né, e força todos. Fica forçando a vista, fica forçando a audição, forçando a fala, né, então, a, né, são se cansado. Mas eu acho assim, é melhor você ter sentimento do que você chegar no fim do que nem, já falei para você, já tive aula de, de outro curso de línguas e você chegava e sentia que não valeu tudo. O período que você ficou, parece que não absorveu. Pelo menos o que eu sentia é que todo período foi extremamente proveitoso. Todo período. Não teve um período assim que você fala assim oh, não, esse período não foi legal. Acho também que como era um projeto já tinha encabulado tantos dias para, para poder percorrer eu sei que você tinha que percorrer todos estes caminhos, e depois eu fui percebendo, né, um forçava mais o visual, outro forçava mais a audição, outro forçava mais a interação. Então, como é um espaço curto de tempo, eu sei que você, aproveitou o máximo possível também e isso, logicamente, talvez se o curso tivesse seis dias, vamos chutar uma bobagem, sete dias, cansaria menos. Mas será que também teria o mesmo aproveitamento? Então, fica difícil, é, é só, né, fica, né, na experiência, né. Mas o certo que o tempo e o espaço do curso foi, foi muito curto, demandou que todos participassem, né, eu, especificamente eu, né, participar que eu queria quebrar essa barreira, e queria também ter uma noção melhor eu acho que eu, fiquei est, cansado, mas do outro lado eu fiquei satisfeito.

?: Certo, ehm, você continua estudando o alemão?

!: Continuo. Aliás, continuo não, comecei né. Continuar, é, continuo, vamos dizer assim.

Colocando na seguinte forma, né: que nosso, nossa experiência foi uma experiência acadêmica, para destravar e, e para você começar a perceber as coisas, né. Eh, aah. Eu tive uma aula, né, não posso falar muita coisa. Uma aula não dá para falar nada, né. Enfim, uma aula de uma hora e quinze, né. Mas, eh, eu tive uma hora, uma hora, uma hora e quinze de aula e foi mais lento, e foi mais, sabe, eu não aprendi numa hora de aula o que eu aprendi em quinze minutos, que nós tivemos lá.

?: Se você tivesse que chutar, você diria até que nível pode-se chegar através de um curso da maneira que a gente fez?

!: Então, sabe que é o problema? Eu não sei como é que se destaca os níveis.

?: Ah, tá.

!: O que então, eu não sei que nível, assim, mas, eu vou tentar fazer uma, um, eh, assim.

?: Você pode dizer você acha que pode se chegar.

!: Eu acho que agente consegue falar inglês, perdão,

?: Alemão

!: Alemão, perdão, é que eu queria fazer um paralelo com inglês e estava pensando em inglês mas, eeh, mas eu acho que consegue-se conversar em alemão e escutar em alemão em menos tempo do que o curso normal. Perguntei lá, para poder fazer o meu curso agora, fiz matrícula tive uma aula, como eu te falei, olha, para você falar alemão você tem que ficar três anos. São seis semestres, para você poder começar a falar alemão. Poder comunicar minimamente, né.

?: É.

!: Minimamente. É assim, no sentido que, ahm, não foi seis, três anos. Acho que foi oito módulos, né, contando as férias, né, oito módulos você consegue falar alemão. De uma maneira razoável. Eu acho que com esses, eu, se, se a pessoa aguentar também, né, que eu falei pa, pa, é pesado, né

?: Sim

!: se a pessoa tiver predisposta, se tiver participando, eu, eu acho que em menos de um ano acho que a pessoa consegue conversar

?:Ta

!: Entendo eu, né

?:Sim

!: Lógico

?: Sim

!: com minha pequena experiência, né

?: Sim

!: mas eu acho que diminui um terço certamente.

?: sim

!: Não sei se poderia escrever bem ou ler bem, mas conversar certamente.

?: Sim. Como você avalia a falta de escrita e leitura em sala de aula? Que não foi ensinado, só foram passadas as listas de vocabulário.

!: Olha, eu, eu acho que vai dar uma, uma, uma dificuldade dependendo do objetivo, né. Se o objetivo da pessoa é ir a Alemanha, lá eu vou a Alemanha, eu vou viajar eu vou, vou ter

pouco em, ci, uma média escrita mas eu vou ter que muita fala. Ai eu concordo que seria excelente. Mas, por exemplo, né, eu, eu, meu, meu alemão vai ser acadêmico. Então eu vou ler mais, né, e, e, e vou escrever mais, né. Eu acho que ai, concordo que seria menos produtivo. Mas eu acho que com a fala e com a audição talvez você consiga melhorar o seu aprendizado escrito e, e, e, e lido. Né, por mais que você tenha ciência

?: tá certo.

!: você associa, né.

?: Sim. Ahm, você acha que em retrospectiva que o curso mudou o seu conceito de cursos de línguas, de aulas de línguas e de, da língua alemã em geral?

!: Eh, se o meu conceito de aula de línguas mudou com este tipo de, de cur..., de, de

?: sim

!: de curso. Olha, como eu fiz um curso só de línguas, que é, né, de inglês, é bem diferente, né. Eu acho que, acho que não, certamente flui mais nes..., nesse, nesse formato para falar, para escutar, né. Para ser um complemento talvez até da escrita pessoa estudando em casa, vamos dizer, ler e estudar em casa, né. A parte que tá faltando, né, se é que se pode falar isto, né. Então nessa, nessa ideia achei diferente, né, mas também pela concentração, né, você pega um curso de línguas e fica lá, uma hora e quinze, a coisa, eu não sei se, se é assim mesmo para ser ou se é assim não, ou se todos são assim, né. Nos vivemos agora também. Mas, eu acho também que vai depender também da homogeneidade das pessoas querendo se entregar, né. Porque é diferente, né. Eu falei, além de você ficar mais cansado, né, exigir mais, mais por exemplo eu me, eu me, eu certamente não teria problemas porque eu estou precisando do alemão. Então, nesse sentido é que eu, precisando, eu entregaria mais. Então, talvez este seria interessante com grupo mais ou menos homogêneo pré-selecionado. Não sei se eu pegasse uma criança que certamente, talvez não... porque eu percebi que você conduziu o curso bem, bem conduzido, né. Olha, tal horário faz isto, isto faz aquilo, interrompe, e as pessoas tem que, tem que obedecer, né, essa

?: Tem que se entregar, né

!: Tem que é e, tem que seguir. Olha, vamos fazer isto, fazer isto, fazer, então tem que encaixar no curso. Não sei se por exemplo para a pessoas menos maduras se isso resolveria porque a pessoa tem que ter a percepção que é uma coisa diferente, que ele vai participar de um formato diferente, né, e vai ter um resultado melhor, então, a pessoa está no jogo, é o jogo a regra é essa. Vai doer mais, mas vai ser mais rápido.

?: Você acha que a pessoa tem que estar disposta a entrar no jogo?

!: Entrar no jogo, se não fica difícil. E outra também, né. Como o grupo é pequeno, não sei se é o, a formato é para grupo pequeno, se duas pessoas, não, não estão, não se encaixa, começa, o negócio parece que não vai, assim, me parece que não anda, né. Eu, não sei, todos estavam querendo naquele, naquele momento todas as pessoas estavam querendo fazer, participar.

?: Ótimo. Você tem mais alguma coisa a.. a acrescentar, uma pergunta que você queira fazer a mim.

!: Não, única observação que eu, que eu, que eu acho que seria interessante, né, é que, eh, como você estava lá com Abraão, né, talvez, se tivesse uma interação entre vocês, e... é, nós observássemos para depois fazer eu acho que seria interessante. Porque a experiência de você atirar assim é meio complicado, você, ó, faz assim, ai se, por mais que a gente não queria, tem que ter um paradigma para você comparar, né, até o comportamento, né. Olha, oi tudo bem, bom dia, como ce tá, tudo bem, tá, se quer um pão, compra pão, dez centavos, tal. Então você já tem uma linha. Então eu percebi isto mais, mais assim diretamente quando nos fomos fazer

a experiência de comprar as coisas, né. Nos vimos rapidamente assim, tal, e eu não conseguia assimilar, essa, e quando for a nossa vez eu, eu não cons..., eu não conseguia é fazer a atividade, né. Ai a menina, ai a colega fez, colega fez ai que eu entendi.

?: Certo.

!: Então talvez alguma, um tabular esse da tal maneira que, que as duas pessoas possam talvez repetidamente, e talvez também foi a minha, eu não tive condições ap..., né, que se as outras duas conseguiram aproveitar e eu não consegui, talvez o problema não tá

?: Não mas eu... Entendo o que você quer dizer, que, para ser mais insumo prévio antes de mandar vocês fazerem as coisas. Tá certo.

!: Isso, isso. Tá, mas isto também, Nora, tá bem dependendo da pessoa. Como eu falei, se as duas apro, conseguiram se apropriar do insumo e eu não consegui talvez também eu não encaixei no insumo.

?: Não, mas é um retorno muito bom.

!: Né, talvez esse, esse joguinho assim um pouquinho mais estendido e mais batido direto talvez da, daria um, melhoraria

?: Mais alguma dúvida?

!: Não.

?: Não?

!: Não.

?: Muito obrigada pela entrevista [explicações organizatórias]

Transcrição da entrevista com *Carlota*, duração 00:06:48

?: Você relembrando o curso, que você achou do curso?

!: Bom, eu gostei muito. Eu achei que deu meio que um pontapé que estava precisando. Eu queria estudar alemão, eu acho que este curso me fez estudar mesmo, assim, desde então estou estudando de verdade, por conta mesmo, mas, já é alguma coisa. Eu senti que me deu, assim, de certa forma esperança de conseguir aprender, né, porque às vezes parece muito difícil. E parece que não vai conseguir, eu acho que foi esse curso, deu uma ideia de que eu vou conseguir mesmo fazer.

?: Tem as, partes do curso que você não gostou, que você fala aaah, acho que podia ter feito melhor?

!: Eu não sei se o curso seria bom num período muito longo, é. Mas eu gostei assim acho que para o período curto, não uma semana também, que uma semana foi só para ter uma experiência, né, mas acho que teria que ser não que nem os módulos geralmente são de cursos de línguas, né, que são seis meses, acho que seis meses um assim é muito intenso, a pessoa cansa. Mas acho que, acho que um módulo desse de três meses, aí você tem uma pausa e voltar depois acho que seria interessante assim.

?: Você acha que, eh, até que nível daria para aprender através desse tipo de curso?

!: É, acho que não dá para ter uma gramática mais avançada com ele, né. Porque, eh, como vai mostrar por gestos coisas de sintaxe, né, n., não dá. Então eu acho que até um nível básico que tem geralmente por aí, né, um básico dá para você conseguir e depois estudar por conta acho que dá. Para mim foi isto, foi dar uma base para você conseguir estudar sozinho.

?: E o sentimento no curso, no grupo, como você se sentiu?

!: Eu acho que era bem confortável porque estava todo mundo mais ou menos no mesmo nível, assim, eram pessoas que queriam aprender ti gente que sabiam coisinhas, né, aqui e ali, mas ter conhecimento mesmo da língua ninguém tinha. Aí eu acho que era confortável porque ninguém se sentia oprimido falando nossa, essa pessoa é bem mais inteligente do que eu, não vou falar nada. Era, bem assim, junto, todo mundo no mesmo nível.

?: E... fugindo as perguntas, você tem mais algum comentário, alguma coisa a respeito do curso? Assim, que te vem à cabeça, que eu não perguntei ainda?

!: Ah, eu acho que é um curso que valeu muito a pena, eu acho bem melhor do que cursos tradicionais, assim, no sentido pega um curso normal, aí sua primeira aula de alemão, você entra lá e ele fala estes são os pronomes, tem uns verbos básicos aqui, esta é a conjugação do presente, né. Uma aula normal, É chato. A pessoa assiste a aula, e não fixa a coisa, às vezes ela não entende direito, o professor fica muito afastado também e aí no, no curso de alemão que a gente fez, interativo, você mostrava as coisas. Então, primeiro a prioridade era você entender, depois que você entente aí estudava as folhinhas e aí você podia fixar em casa então era, dependia de você fixar o conhecimento. Você não ficava todo dependendo do professor explicar tudo que nem um dicionário, que nem um Google tradutor, né. Como fala isto, tá bom, fala assim, aí eu achava isto me, isto é meio travado, aí no interativo você consegue aprender, se sente mais confortável e o próprio clima da sala, né. Poder ficar mesmo descalço, parece pouca coisa, mas faz muita diferença, né. Se sente já mais em casa, também ficar sentado na cadeira tipo como se fosse uma prova, aprendendo acho que é mais confortável e é melhor para aprender, né.

?: Você acha que o fato da gente ter ficado com a mesma sala a semana toda fez alguma diferença?

! : Acho que cria uma certa familiaridade com o lugar, né. Quando a gente vai fazendo na mesma sala essa sala começa virar não a sua casa, mas um lugar que você conhece. Você ficar mudando toda hora de lugar, toda vez que você vai lá você tem que achar um lugar confortável para você. Se você tem um lugar confortável que você já conhece, você se sente mais seguro.

?: E, em retrospectiva, você acha que o curso mudou alguma coisa no seu, no seu conceito de línguas, de aulas de línguas?

! : Acho que mudou sim, porque eu nunca tinha feito um curso que explicasse deste jeito. Eu já fiz vários tipos de cursos de inglês, nenhum me atraiu, eram todos, eu achava muito, travado mesmo. Aí eu o, esse de inter, interatividade ele flui. Você vai aprendendo, você entra no ritmo da coisa, da aprendizagem mais fácil. Que geralmente você tem que se mudar para aprender como, entrar no ritmo do curso e aí aprender o que você está estudando. Aí no interativo como a gente construiu o ritmo juntos, era bem mais fácil, era só você estudar porque você queria.

?: E a velocidade do ritmo?

! : Era um pouco rápido, mas acho que para mim, acho que foi bom a velocidade, mas talvez, não sei, porque, dizem né pessoas mais velhas tem mais dificuldade de aprender não sei se para pessoas mais velhas teria que ser um pouco mais de vagar, mas eu achei bom a velocidade.

?: Eh, tem mais alguns comentários que você queira fazer, algumas perguntas que você queira fazer para mim?

! : Ah, eu achei bem legal o curso. Que eu acho que ele tira um pouco de preconceito que todo mundo tem com alemão mesmo, é uma língua feia, é uma língua de física, é uma língua agressiva, tudo e aí é difícil de tirar isto da cabeça das pessoas aqui no Brasil. E, eu acho que seu curso faz isto, você mostra o alemão como se, amigável, a imagem amigável do alemão, e é legal. Eu gostei muito.

?: Obrigada. Muito obrigada pela entrevista, pelo seu tempo, por você ter vindo para cá hoje. Espero que ter feito isto valeu a pena, eu agradeço muito a sua participação [explicações organizatórias].

Transcrição da entrevista com *Ecbatana*, duração 00:05:36

[conversa organizatória]

?: Então, primeiramente eu queria saber, qual é a sua impressão do curso, em retrospectiva, que você achou?

!: Eh, eu gostei bastante do curso. Eh, foi fácil de adquirir vocabulário durante as aulas, eh, gostoso de, de verificar que dava para conversar coisas básicas com os colegas. Ehm, eu precisava ter estudado um pouquinho assim para poder ter fixado o vocabulário. Mas algumas coisas ficaram. Ehm, assim, se fixaram.

?: E, para seu aprendizado, você acha o curso adequado, inadequado, para o seu jeito de aprender.

!: É adequado para. Como eu não tenho um, um conhecimento, eh, de língua alemã, muito pequeno, ehm, um curso interativo de alemão, eh, me ajuda a perder as barreiras, assim, aquela timidez em relação a língua porque a gente considera que o alemão é uma língua não acessível mas em verdade não é, não é tão difícil.

?: E em retrospectiva, a atmosfera no grupo, os seus sentimentos durante o curso. Como você descreveria tudo isso?

!: A atmosfera foi ótima meu, acho que do pessoal, eh, nas atividades e durante as aulas estavam bem entrosados. Tava legal.

?: E os seus sentimentos durante o curso? Você se lembra o que você sentiu?

!: Ah, eu me senti, me senti bem. E, e, me senti, me senti assim incentivada para continuar fazendo. Tanto que eu me inscrevi para o curso de alemão para leitura de textos de filosofia, já, já emendei.

?: Legal. Eeh, a falta de, eeh, você sentiu falta da escrita em sala de aula? Ou falta de eu não ter ensinado nada da escrita em sala de aula

!: Eu acho a escrita, ehm, mais difícil. A leitura eu acho interessante porque me ajuda a fixar, eh, o vocabulário, eh, ao mesmo tempo, eh, a pronúncia. Então, a leitura eu acho interessante, mesmo que sejam pequenos blocos assim. Mas, enfim, com as atividades, que, que nos fizemos, eh, a gente fez uma leitura do vocabulário básico foi trabalhado de qualquer forma.

?: Assim, bem em que nível

!: Mh. Eu acho que, que dá para chegar num nível acho que, pré-intermediário, acho que é possível. Dá, dá para você fixar o vocabulário e, e, e estruturas gramaticais básicas. Eu acho que um pré-intermediário dá, dá para, para forçar um pouquinho com este tipo de formato.

?: E depois?

!: Depois assim, pelo que eu conheço assim, que eu comento com, com colegas, que é que conhecem o alemão, eh, conforme você vai aprendendo você vai chegando um momento que o negócio começa a ficar um pouquinho mais difícil, né, então talvez aí tem, não sei que tipo de, de didática utilizar para aprender a língua. A partir de certo ponto de domínio.

?: Em retrospectiva, você acha que o curso mudou alguma coisa na sua ideia sobre línguas, sobre aprender línguas e sobre a língua alemã?

!: Oh, eu já tinha interesse no alemão. Eh eu creio que o curso reforça, ahhh, uma, uma noção de que a língua não é tão difícil, que é uma língua que tem uma boa possibilidade de, de comunicabilidade a partir do momento que você entra em contato começa a utilizar as

estruturas do cotidiano você percebe que você consegue utilizar a língua.

?: Mudou alguma coisa em termos de aulas de línguas estrangeira em geral ou você acha que não fez a diferença o curso?

!: Oh, ele é, aprender a língua desse modo é bem mais interessante, ehm. Com pequenas atividades que se relacionam com o cotidiano, isso realmente fixa. Eeehm, uma coisa que, que, que alguns colegas meus fazem, uma espécie de brincadeira, a gente faz uma com Júlio que tá no curso, a gente faz uma brincadeira durante a semana, cada dia da semana a gente tenta falar uma língua diferente no trabalho. Então é tipo um jogo, então isto é totalmente, então eu acho que faz diferença.

?: E assim, resumidamente no final você tem mais alguma coisa a comentar, alguma coisa a perguntar para mim, alguma coisa?

!: Você vai fazer outro curso?

?: Eeeh, não está planejado ainda. Tem que qualificar até novembro, então tá bem...

!: Está bem.

?: atarefada. Mais alguma coisa?

!: Não, só isto.

[conversa organizatória]

Transcrição da entrevista com *Faetonte*, duração 00:13:42

[conversa organizatória].

?: O que você achou fazendo agora uma retrospectiva do curso?

!: Ah

?: Faça as suas considerações totalmente à vontade.

!: Eu acho que conforme o curso foi passando e depois de um certo tempo, depois do final do curso ficou bastante claro, pelo menos para mim, de que é um bom método para, para ter um primeiro contato realmente.

?: Ah, sim.

!: Que é, eu fiquei com esta impressão de que, de que, de que talvez não desse certo fazer um curso de vários níveis neste método mas de, de que para introdução era, é bastante interessante, estimulante.

?: Ah, entendo. Eh, por curiosidade essa impressão ela foi sendo formada durante o curso ou, ou transformada não sei. Desde o começo do curso você já tinha esta impressão ou ela foi feita durante?

!: Não, acho que foi durante, conhecendo o curso e depois refletindo sobre o curso.

?: Ah, tá. Oh, legal. Eh, e como você achou que foi a atmosfera do grupo, né, a interação, assim, o, a atmosfera, o ambiente no que você estava.

!: Eu acho que foi mmh, eh, excelente assim, em relação a, a convivência dos alunos e eu acho que eh, em relação, a usando a palavra que você usou, a atmosfera criada por vocês também, né. A coisa, é curioso é, parece uma coisa boba, mas é curioso como usar os, os, os pantufas ou os chinelos por exemplo é uma coisa que cria uma informalidade sei lá, tem um outro clima e é bem legal assim.

?: É interessante.

!: É.

?: É... é interessante. Eu... não, eu entendo. Então, será... bom, eu reparei que você falou da, da atmosfera, da, da pantufa ou do chinelo. Você acha então que existe uma participação do professor nessa atmosfera criada no grupo? O grupo não desenvolve isto sozinho? Ou existe interferência do professor para conduzir o grupo a essa atmosfera?

!: Eu acho que existe. Eu acho que existe.

?: Interessante, interessante. Eu também sou, eu também sou professor mas de outra coisa. Legal saber isso. E, eh, como você se sentiu durante o curso? Pode dar qualquer aspecto que você achar interessante. Como você se sentiu durante o curso? No começo do curso, no final do curso, no meio do curso?

!: Eh, não sei como responder. No início eu estava curioso, que eu fazia ideia como seria.

?: Interessante

!: Eu acho que conforme eu fui, eh entendendo como, como ia ser o curso eu fui, eh, gostando bastante da proposta, achando bem interessante.

?: Sei. Ahm, você, você percebeu uma modificação no seu sentimento do começo para o final do curso?

!: Em relação?

?: Ao curso mesmo. Assim, ao sentimento que você tinha no curso, como você se sentia lá

!: Eu acho

?: No começo curioso, no final curioso também. ?

!: Ehm, eu acho que um dos méritos do método é que ele, ele eu acho que ele consegue despertar um interesse grande. Então, eu diria que uma diferença entre o início do curso e o final que eu senti bem mais estimulado em relação a língua no final do curso.

?: Eh, interessante. Tá, interessante. Eu acho que isto era um ponto importante do, do curso, assim. Se o aluno ele sai do curso animado ou desanimado, né. Ahm, agora quatro, eh. O que você achou da falta de leitura e escrita no curso?

!: Eu acho que da falta de es, de leitura eu não assim, eu não, não é uma falta tão grande eu acho, eu não senti tanta falta. Mas a f, a, a, a questão da escrita eu senti bastante falta e eu acho que é curioso porque não é necessariamente para, eu sent, eu não senti falta da escrita necessariamente para escrever uma coisa, uma, uma carta, um bilhete ou alguma coisa assim. Eu acho que eu senti muita falta por questões de, de pronuncia, sabe, eu, eu não sei, assim. Eu acho que, eh, ouvindo os professores pronunciando as palavras, as vezes eu tinha muitas dúvidas da pronúncia, se a pronuncia estava certa ou estava errada e eu acho que eh, olhando por uma coisa escrita isto seria mais fácil. Mas, mas daí a, a falta que eu sentia da escrita tá nessa, tá em função dessa dificuldade de, de pronuncia ou de entender e achando que a escrita fosse ajudar.

?: Entendo, entendo. Você acha então que a escrita ajuda na, na pronúncia de alguma forma.

!: É, e talvez até na memorização, até.

?: Até na memorização, entendo, é. É, não interessante, não, legal. Eu, eu acho interessante. E tá, tá. Mais um aspecto da, da importância da escrita do que da leitura, o, tá, bem legal. E o que você acha que dá para ensinar, ah, sim desculpa, você acha que dá para ensinar tudo assim como foi feito? Em que nível você acha que dá para chegar? Isto até você já pincelou em alguma outra que você respondeu. Você acha que dá para pegar tudo usando este próprio método? Você acha que dá para avançar mais um pouco, dá para avançar totalmente?

!: Eu acho que seria, eu acho que não, não, eu acho que de fato, eu acho que só mais para introdução realmente porque eu acho que quando você eh, entra em questões gramaticais fica difícil, eu acho, não ter escrita, não sei.

?: Tá, entendo. Você acha que essas questões gramaticais viriam futuramente.

!: sim.

?: Ah, tá. Interessante. E o curso, ahm, isso, o curso mudou o seu conceito de aprender línguas parcialmente talvez? Eh, mudou o seu conceito sobre aulas de línguas, né, se mudou totalmente ou parcialmente, quanto mudou, né, então, se o curso mudou seu conceito mesmo de pouco, mesmo de muito, sobre aprender línguas, sobre aulas de línguas ou sobre a língua alemã mais especificamente.

!: Eu acho que, eh, acho que a experiência foi boa, foi bastante interessante e eu acho que mudou sim, eh, o, a, a visão que eu tinha de, de aula de línguas. Eh, a maioria, a, a grande parte de, das atividades sendo bastante dinâmicas e, e isso, isso me mostrou como ela, como isso realmente ajuda a aprender. De como estas atividades são importantes, isso, isto era algo que eu, que eu percebi durante o curso. Ehm, eu acho que em relação a, a curso de línguas em geral eu acho que, por eu ter sentido falta da escrita eu acho que fica reforçado uma, uma, uma impressão ou uma, uma opinião que, de que talvez um curso deveria não ser, tanto nem, tanto oito ou oitenta

?: Sim, entendo. Então você acha que talvez a ausência da escrita e da leitura tenha sido radical.

! : Sim.

?: E você acha que pode haver um ponto intermediário entre esta ausência e uma abordagem da escrita que utiliza o aprendizado da língua, alguma coisa assim.

! : Sim.

?: Ah, que interessante. Isto é bem interessante. Eh, tá. E isto pode ser aplicado tanto a este curso de alemão e para outros ...

! : Sim.

?: ...cursos também, você acha. Tá, interessante. E, agora a sete, a pergunta sete, número, tá, assim. Com base nisso tudo que a gente já perguntou, já falou, ah você tem alguma outra opinião, uma comentário, uma crítica, né, lembrando que você é totalmente livre para criticar, aliás, as suas críticas estão extremamente bem vindas, observação sobre o curso?

! : Ah, eu acho que, eh, eu considerando as coisas boas é, uma, uma das melhores é, é ser todo em alemão isto é muito, muito bom. Embora, embora ah, para as vezes eu acho que é muito rápido. E embora e, e, é, é muito rápido no sentido de que as vezes coisas grandes são dadas e daí, e daí pode se passar para outro assunto e talvez ela não seja retomada. E, as atividades que eu mais gostei são atividades que, engraçado, que retomavam assuntos. Às vezes nos estávamos lá no último dia, ah, o, aliás, ah, isto aconteceu, não sei se foi no último dia ou no penúltimo e nos tínhamos um, um tipo de leilão e para fazer o leilão a gente precisava usar os números e, e, a, os números foram uma coisa do primeiro dia, então atividades que retomam parece eu, eu, eu estava aquelas, que eram boas para aprender. E, e, algo, algo que eu, voltando para a questão da escrita, algo que eu as vezes sentia falta, que, por exemplo, a atividade da Laurentia. Eh, eh, como são, como é, é muito grande as frases, tal, daí, daí a gente se perde na pronúncia e, não, e como é grande não, não entende exatamente o que esta sendo falado. Dai, é neste tipo de questão que eu acho que a tal vem da escrita fosse ajudada.

?: Entendo.

! : Não sei, não sei.

?: Entendo. Interessante, talvez, será, será que eu poderia entender que para um método assim que sem o apoio da, eh, quantidades da informação um pouco menores dão um resultado melhor?

! : Eu não estou certo disso, mas logo, logo que o curso acabou eu fiquei com a impressão de que, de que inclusive este tipo de curso fosse eh bastante útil na questão de vocabulário

?: Ah

! : E de, e de que, mas de quando ele, você disse quantidades maiores quando

?: É.

! : eu penso em gramática e quando não é para este tipo de coisa eu, engraçado, muito curioso isto porque eu não sei explicar porque é importante mas, mas daí eu sinto, eu sinto uma dificuldade, em só ouvindo e falando.

?: É isto, acho que podemos encerrar [questões organizatórias]

Transcrição da entrevista com *Maria Takahashi*, duração 00:02:28

?: Ehm, primeira coisa. Em retrospectiva, que você achou do curso?

!: Ah eu, eu gostei bastante. Foi mais ou menos assim que eu esperava, aprendi bastante, foi bem, ah, foi bem importante para mim assim, para ver que, que é que eu quero mesmo assim, no meu caso, né, que quer fazer alemão e foi bem importante para mim.

?: E a atmosfera no grupo, com os outros estudantes, como você se sentiu durante

!: Como?

?: A atmosfera no grupo e como você se sentiu, sentiu com os outros do grupo?

!: Ah, eu acho que foi uma interação bem legal assim, todo mundo estava bem disposto, né. Então eu acho que fluiu melhor assim.

?: E os seus sentimentos próprios durante o curso?

!: (risos) Como assim?

?: Assim, você se sentiu envergonhada, tímida..

!: Não, nem um pouco. Eu me senti confortável assim de participar de tudo.

?: Tem alguma coisa que você não gostou no curso?

!: Não, gostei de tudo.

?: Alguma coisa que você menos gostou?

!: Achei que ia ter um pouquinho mais de gramática, só.

?: Ehm, que mais? Se você tivesse que pensar, você acha que até que nível pode levar es, este curso?

!: Como assim?

?: Até que nível você acha que dá para chegar através de um curso igual a este que a gente teve?

!: Eu acho que até o início do intermediário, assim.

?: E você continuou estudando?

!: Sim, continuei.

?: Ehm, só mais uma pergunta, você tem mais alguma coisa a dizer sobre o curso, algum comentário, alguma coisa a fazer? Para me perguntar, talvez?

!: Ahm, não, eu gostei bastante, assim foi um curso, assim, muito animador, né. E é muito, ah, faz com que você quera continuar e aprender mais e tal. É bem diferente de você sentar e ficar escrevendo, então é um, é algo diferente assim, uma experiência diferente, gostosa.

?: Legal, foram essas as perguntas que eu tinha [organização].

Transcrição da entrevista com *Maria Tereza*, duração 00:04:50

?: Então, eh, primeira pergunta é em retrospectiva ao curso, que você tiver na cabeça, você lembra para trás, que você lembra do curso?

!: Do curso, lembro das dinâmicas, foram muito interessantes, muito legais, do contato com a língua e com as pessoas do grupo que eu acho que foi muito importante ter essa interação com o grupo, a dinâmica. Fazer a língua viva mesmo, não a língua do livro, a língua dos textos. Língua nessa parte dessa comunicação mesmo.

?: E, teve partes que você não gostou no curso?

!: Eu gostei de todo, bem honestamente falando, achei muito interessante que eu tenho esse certo problema com cursos de língua. Gosto muito de estudar a língua, mas o inglês, o meu problema é com inglês. Por mais que seja interativo, assim, e dizem ah vamos ver este vídeo, vamos ouvir essa música é tudo muito dito, é tudo muito exercício, muita regra. E este curso eu gostei porque foi totalmente diferente, foi bastante coisa prática, assim, viva mesmo.

?: E aquela falta de gramática, de explicações gramaticais. Assim, que não teve no curso na verdade.

!: Aha

?: Não ensinei a escrita, como você avalia isso?

!: Ah, eu acho que para mim foi mais importante que o que eu aprendi eu aprendi melhor do que eu acho se eu tivesse aprendido daquele outro jeito. Que é aquele jeito de falar, de decorar, de fazer exercícios sem que nessa dinâmica que eu acho que reduz o nosso entendimento, o nosso contato. Eu, se eu pudesse decidir fazer só cursos deste jeito, eu faria. Porque eu acho que ao longo prazo dá para aprender tudo mesmo. Na explicação que você fez hoje rapidinho já consegui aprender uma coisa muito importante da língua mesmo.

?: E você acha que este tipo de curso poderia ser pa, assim, até alto nível ou você acha que tem um certo nível que satura?

!: Eu acho que dá. Pela criatividade assim e pelo contato das pessoas eu aposto muito na criatividade das pessoas. E aí se tem esse espaço para poder ser criativa, para poder ser ativa eu acho que a gente consegue sim. Por uma questão de tempo mesmo. Acho que se eu tivesse tempo acho que você teria capacidade para levar isto melhor e as pessoas, os alunos acho que também. Mas tem uma questão de adaptação também, não deve ser todo mundo que se adapta a este tipo de curso. Mas eu acho que se tivesse deman, se tivesse oferta a gente faria sim.

?: E o grupo em si como você acha a atmosfera no grupo, como você se sentiu durante o curso?

!: Ah, eu me senti muito bem, gostei muito dessa parte desse contato com as outras pessoas. A gente fica meio limitado nas pessoas que a gente conhece mais, que a gente tem maior contato mesmo dentro do curso, mas acho muito legal essa troca com as outras pessoas. Eu acho muito bom mesmo.

?: E em retrospectiva, você acha que este curso mudou alguma coisa no seu conceito de aprender línguas, ou, ou...

!: Ai, mudou demais. É o meu parâmetro, assim, o meu ideal foi esse curso. Tanto que agora estou com medo de agora voltar, né, para a rotina do estudo de inglês, etc., naqueles outros padrões e me sentir meio deslocada e triste porque não é todo curso que é desse jeito, embora eu queira que todo curso se eu pudesse ter o poder de escola seja desse jeito.

?: Então você acha que para o seu aprendizado foi, foi bom, foi ruim?

!: Foi ótimo. Foi muito mesmo. Fiquei encantadíssima (risos).

?: Você tem, tem outras coisas na sua cabeça que você queria perguntar, umas coisas?

!: Eh, eu queria perguntar se você acha, voltar a pergunta para você se você acha que daria para fazer todo o processo de aprender todos os conteúdos dessa forma.

?: Eu acho difícil, eu acho que tem uma hora que tem que entrar mais escrita.

!: Aha.

?: E, eh, em outros cursos que eu dei eu não passei a escrita de jeito algum, nem as listas de vocabulário, então eu acho que tem uma hora que tem que entrar mais escrita...

!: Sim.

?: ... mais regras. Como por exemplo hoje as regras. É a minha opinião pessoal.

!: Aha.

?: Mas, eh, acho que para o início, para criar uma atitude positiva para com a língua

!: Aha.

?: ... eu acho que dá.

!: Acho que é esse primeiro contato é muito importante né. Você não ter medo, você não se sentir acoada, você se sentir livre para poder ter este primeiro contato que aí a partir disso ter, não ter medo, sabe, a gente. Eu acho que a língua alemã é difícil, mas aí durante esse curso eu pude ver que não é impossível, que a gente pode ir mais para frente, e atrás dela.

?: Você tem mais alguma, alguma coisa, algum comentário, alguma coisa que te vier a cabeça.

!: Ah, só agradecer a oportunidade (risos)

?: Eu agradeço!

!: Que foi que eu fiquei muito.

?: Eu que agradeço por todos os questionários preenchidos, todo material

!: Aha.

?: Por essa (???) entrevista. [Observações organizatórias].

Transcrição da entrevista com *Mein*, duração 00:02:49

?: Então, em retrospectiva, que você achou do curso?

!: Eu achei que o método foi muito bom e deu para pegar bastante coisa, para gravar e tal, porque eu tenho mais facilidade para ouvir assim, então eu achei bem mais fácil.

?: Legal. E a atmosfera no grupo, que você achou da atmosfera?

!: Eu achei boa, eu achei que o pessoal estava bem, estava no mesmo nível, assim, todo mundo, todo mundo quis participar de tudo, achei que foi boa.

?: E você lembra como você se sentiu durante o curso?

!: Eh, eu lembro que eu me, eu não senti dificuldade, não senti vergonha, eu não senti nada. Eu senti bem a vontade para participar, para falar, para perguntar, me senti bem.

?: Desde o início?

!: Dedo o começo.

?: E que você achou do fato de eu não ter ensinado a escrita, a leitura em sala de aula?

!: Eu acho que não foi o foco do curso, então, assim, como foi o curso todo só para ouvir e falar então eu acho que não teve problema nenhum não ter visto escrita nem nada. Que foi, né, todos os dias no mesmo, falando, ouvindo, só.

?: Bem subjetivamente que você acha dari, em que nível daria para chegar através de um curso desses? Você acha que daria para chegar numa fluência através dele, você acha que tem certa hora que aquele curso é limitado e não consegue avançar mais.

!: Eu não sei se é fluência, mas da para chegar num nível bem avançado, eu acho.

?: Em todos os aspectos, leitura, escrita, fala e ouvir?

!: Todos.

?: Ehm, tenho que olhar. Você continua ehm estudando alguma coisa?

!: Por enquanto não, mas eu pretendo continuar agora, estudando

?: E em retrospectiva, você acha que o curso mudou alguma coisa no seu conceit, conceito de aprender línguas, de aulas de línguas e da língua alemã em especial?

!: Ah, eu acho que sim porque eu tive mais contato porque eu não conhecia a língua, nada, e aí com o curso eu vi que existem maneiras mais fáceis de aprender, assim, do que só ficar lendo, lendo, lendo, lendo, fazendo exercícios. Aí, isto que mudou, assim.

?: Ehm, você teve algum ponto que você não gostou tanto do curso, alguma coisa que você fala a hm, não gostei taaanto.

!: Não, não.

?: E, tem mais alguma coisa você queira perguntar a mim, algum comentário, alguma coisa que você queira acrescentar?

!: Acho que não. Gostei bastante do curso, não tenho nada assim mais para acrescentar.

?: Está ótimo, era só isto [organização]

Transcrição da entrevista com *Mike*, duração 00:08:45

?: [explicações organizacionais] E, a primeira pergunta é, em retrospectiva, que você achou do curso, assim, relembra do curso, qual é a sua impressão do curso?

!: Eu gostei do curso como, como um todo, eh, ah, eu gostei do fato de ter as brincadeiras tudo para, para ajudar a guardar e algumas poucas coisas eu não gostei, ah, ou não gostei muito pelo menos, ahm, que eu acho que poderia talvez ter sido dimensionado diferente, mas só uma questão da, da, da aplicação mas eu gostei da, da forma como que grande parte das coisas foi, foi colocado.

?: Você tem alguns pontos específicos, algumas sugestões específicas para melhorar o curso?

!: Eh, então, eu, eu acho por exemplo que tipo o jogo da memória, os jogos da memória, foram bem proveitosos assim, eh, acho que poderia ter mais jogos da memória. Eu sei que a ideia é sempre, eu acho que a ideia é sempre eh, variar, não fica um negócio maçante, mas eu acho que poderia ter um pouco mais jogos da memória. E, alguma coisa por exemplo acho que talvez poderia ser feito diferente como o, o negócio de venda da casa, eh, acho que talvez ele levou bastante tempo para pouca coisa que na verdade a gente já tinha visto no jogo da memória. Ehm, mais ou menos isso sim.

?: Tá, e os seus sentimentos durante o curso e a atmosfera no grupo, como você avalia isto posteriormente?

!: Ehm, meus sentimentos, assim?

?: Como você se sentiu durante o curso? Você lemb..?

!: Ah, me senti bem, eu gostei. Eh, achei agradável o, o ambiente como as coisas foram levadas também, tipo, atividades em grupo, atividades em roda, achei legal.

?:Ehm, assim uma pergunta, que você acha, achou do fato que não teve, escrita que não foi ensinado leitura e escrita em sala de aula?

!: Eu acho que não, não, eh, ensinar a leitura e a escrita não faz muita falta no início pelo menos ou a princípio, mas eu acho que, ah, como são vários sons diferentes e apesar do alemão ele seguir mais ou, pelo menos até onde eu já vi, seguir mais ou menos o que está escrito é o que você fala, não tem sons que variam muito, eh, apesar disso eu acho que era interessante ter a, a visão de, assim, como tem o desenho para gente identificar, ter a visão da palavra talvez para a gente já ter alguma coisa para facilitar a guardar. Não ensinar um jeito talvez de escrever as coisas, mas uma ou outra palavra para ajudar a guardar é um grupo de palavras, não sei.

?: Ehm, outra coisa assim, subjetivamente, você acha que para que nível, eh, eh, possível ensinar através deste método, da forma que foi ensinado no curso?

!: Eu acho que, ah, que nível, não sei, acho que, talvez da para, da para seguir, acho que daria para seguir vários níveis desde o começo até ao fim, acho que cada vez introduzindo um pouco mais de, digamos, chatisses, para boa parte das pessoas seria gramática, introduzindo aos poucos, mas talvez sempre continuando com, com as brincadeiras. Que eu acho que as brincadeiras ajudam a, as brincadeiras, as músicas, eh, atividades em roda, em grupo, acho que ajudam a, a, a guardar as coisas, eh, mas eu acho que, eu penso que é inevitável ver regras de gramática para aprender bem a, a coisa. Então, ah, a, aos poucos ir introduzindo outras coisas mais pesadas então, digamos assim.

?: Você acha que já fez falta neste curso as outras coisas mais pesadas?

!: Eu acho que não porque eu, eu imaginava um, um, um curso ah, bem introdutório com

várias, ah, que eu, eu imaginava que eu iria aprender palavras chaves em várias, vários, eh, em vários separações, tipo, dias da semana, ia aprender comidas, ia aprender não sei o que, ia aprender vocabulário, eu imaginava isso, e um pouco da cultura sim, então apenas algumas noções básicas, não acho que neste momento fez falta a gramática, por exemplo.

?: Eh, assim, última pergunta. Em retrospectiva, você acha que o curso mudou a sua noção de aprender línguas, de aulas de línguas, ou da língua alemã em geral?

!: Eu acho que mudou um pouco. Nem tanto porque apesar dos cursos em geral não, não fazerem, eh, brincadeiras como o jogo da memória, eh, eu já, eu sempre achei que o jogo da memória ajudava a, a guardar as coisas. Ah, então, um pouco. Se não fosse por eu já achar isso, eu diria que teria mudado muito mais, não sei. Estimaria que teria mudado muito mais.

?: Específico do alemão teve alguma mudança ou não, ou ...?

!: É porque foi o meu primeiro contato com alemão. Assim então ah, além de filmes que todo mundo “ainswainswainswainswain” e não sei o que, ah, eh, então foi um primeiro contato e eu acho que foi um primeiro contato muito proveitoso do jeito que foi apresentado, não, s, acho que possivelmente não teria ah, eh, aproveitado tão bem se tivesse sido um, um, um curso convencional, início, um curso convencional com apostila ah, uma primeira lição que demora sei lá, digamos umas três aulas para você ficar falando eh, “mein Name”, “heiße”, “ich heiße” e assim por diante, então eu acho que foi no, no, no tempo que o curso foi feito assim e para um primeiro curso eu acho que foi muito mais proveitoso do que se eu tivesse feito o nível um ou começado o nível um de alemão em alguma outra faculdade ou escola.

?: Legal, última pergunta, você tem mais alguma coisa a acrescentar, alguma coisa a dizer, alguma pergunta a mim ou..?

!: Hm, acho que não. A princípio só que eu acho que foi, foi legal assim tipo você e, e o Lucas juntos assim para, ah, vocês foram muito carismáticos assim para, para, para ensinar tipo com teatros não sei o que, tipo, não só uma pessoa na frente, duas pessoas fazendo as coisas e ora com uma parte da turma, ora outra parte, tipo, não é uma pessoa lá na frente com vinte pessoas sentadas eh, só ouvindo e um ou outro levantando a mão e perguntando e não sei o que. Então duas pessoas separam um grupinho aqui, um grupinho ali, faz um pouco de troca, eh, faz um teatrinho as duas pessoas juntas, isso acho que ficou, ficou legal, sim, então, e, é isso.

?: Muito obrigada por ter vindo hoje, muito obrigada pela sua paciência, pela sua participação em geral [comentários organizacionais].

Transcrição da entrevista com *Mr. Brown*, duração 00:05:51

?: [organização] Eh, primeira pergunta: Em retrospectiva ao curso, que você achou dele?

!: Eh, eu achei que o curso, ele foi uma introdução à, a língua alemã, né. Assim, eu acho que foi o básico do básico, né, é ótimo assim, para despertar interesse. Essa foi a minha opinião.

?: E, o grupo em total durante o curso, a atmosfera no grupo, o que você achou?

!: O grupo tava bem diversificado, né. Tinha, assim, gente que procurou o curso para n motivos, né, e tanto aqueles que estavam começando a graduação quanto gente que já estava, eh, algum tempo, né. Assim, tava bem introsado o grupo na verdade, né. E tinha bastante gente que já sabia, né, de alemão, pelo menos o básico já conhecia.

?: tá. E como você se sentiu durante o curso?

!: Eh, como assim, como eu me senti?

?: Seus sentimentos durante o curso, como você se sentiu bem ou... ruim ou...

!: Não, foi, foi bacana. Eu gostei bastante do curso, deu uma visão maior, né, da língua alemã, né. E apesar de tudo, eh, eu acho que é uma língua bastante diferente, né, e, mas é tranquilo assim de se aprender a ouvir e falar. Eu acho que é um pouco mais complicado a escrita.

?: E o fato de eu não ter ensinado a escrita nem a leitura em sala de aula, que você achou disso

!: Então, ne, como era um curso, ne, de introdução à língua alemã, eu achei que fluiu muito bem, né. Exatamente porque a gente não precisava ficar, ficar se preocupando em escrever uma coisa certa ou não, né. Então tirar a preocupação de, de ter que escrever as coisas certas já é um, assim, um grande avanço, né, na, no ensino, que é o ensino de ouvir e falar.

?: E você continua estudando depois?

!: Num curso...?

?: Por si mesmo, cursos, você continua estudando o alemão de alguma forma?

!: Não então, por mim mesmo assim, como você viu que a gente continua alguma coisa, né. Vai falando alguma palavra aqui outra ali, mas não dei um curso, continuidade a um curso acadêmico no caso.

?: E em retrospectiva você acha que o curso mudou alguma coisa no, no seu conceito de aulas de línguas, de aprender línguas estrangeiras e do alemão específico

!: Ehm, eu, no meu caso em específico eu acho que, eh sei lá, eu sou um colecionador de níveis básicos. Então já aprendi o básico de outras línguas estrangeiras, né, e, assim o alemão é uma língua diferente, né, ela não é parecida com, com português na minha opinião, ela se aproxima um pouco do inglês, né, eh mas acho que eu não tive tanta dificuldade, assim, em aprender o que foi passado. É claro que se a gente não faz, a gente não estuda não grava, né.

?: É. E, você acha que assim bem subjetivamente, até que nível você diria que poderia chegar através de um curso desses. Você acha que da para ensinar o alemão todo ou da para, até certo ponto e não mais?

!: Eu, eu acho que eh, a escrita e a compreensão, né, se fosse um, um curso né, bem elaborado desta forma acho que dava para chegar num, num bom nível assim de fala e compreensão, né. Pode ser que não chegasse num nível, eh, culto, né, mas digamos assim se, sei lá, se caísse na Alemanha ou num lugar que só tivesse alemão, com curso mais avançado daria para se virar.

?: Ehm, última pergunta. Você tem mais alguma coisa a acrescentar, alguma pergunta que

você queira fazer a mim ou alguma coisa?

!: Não, acho que não. O curso acho que, acho que seguiu as expectativas que eram, era um, uma coisa bem, bem básica, né. E o, o tempo de duração do curso também achei que foi muito bacana, né. É, e quando ele foi dado também, né, como era uma época tranquila para, para a faculdade tudo né, então, acho que foi bem aproveitado, né. E eu acho que tinha até bastante gente na classe, e acho que assim que você, espero que você tire bastante proveito do, do, do que você passou também, do serviço todo

?: [questões de organização]

Transcrição da entrevista com *Papel*, duração 00:05:57

?: Em retrospectiva, que você achou do curso.

!: Ah, eu gostei bastante do curso, assim, achei muito interessante, eu não estava esperando, assim os jogos, e todo as atividades.

?: Você lembra o que você estava esperando?

!: Ah, em questão de material assim nada muito específico, mas sendo pelo programa, eh, sendo bem básico eu achei, não sei, só não estava esperando o método, assim.

?: Tá, e a atmosfera no grupo, como você achou isso?

!: A atmosfera você diz? Eh, eu achei muito interessante também. Eh, eu acho que a gente, não sei se foi sorte, mas todo mundo se deu muito bem, a interação foi bem legal mesmo assim.

?: E, os seus sentimentos durante o curso, como você se sentiu durante o curso?

!: Eu me senti bem confortável, bem tranquila. Ah, senti que se precisasse fazer pergunta não me senti, eh, não me, não senti com medo, não me senti assim mal em nenhum momento, foi bem, eh, bem tranquilo assim.

?: Ehm, a falta de ensinar escrita e leitura, como você avalia isso?

!: Ah, para mim faz falta. Eu, tanto para memorizar palavra eu gosto de ler, para mim faz, isto faz falta. Mas, eh, com as, os, as folhinhas de vocabulário no final da aula ajudava, assim, mas durante as vezes ficava um pouco de dúvida se falava de um jeito ou se falava de outro, mas também era só pedir para repetir.

?: Eh, você continua estudando alemão?

!: Continuei. Continuei. Eu já estava fazendo, seguindo um material didático, eh, estou mais ou menos no meio do A1, indo para o final e, mas eu acho que ajudou bastante, assim, em adquirir vocabulário eh, e me sentir mais familiarizada com a língua, assim.

?: E, subjetivamente, bem subjetivamente, você acha em que nível da para chegar através de um curso do jeito que a gente fez?

!: Ah...

?: Você acha que ele tem limite, você acha que ele pode ir até o final, você acha que tem alguma coisa que deveria acrescentar?

!: Eu acho que, não sei dizer até que nível da para chegar, mas eu acho que independente do nível da para usar o método ao longo de um curso, então não necessariamente só da para ensinar até, até um nível básico, intermediário, eu acho que mesmo no avançado talvez de para aplicar em algum, algum, como diz, eh, alguns tópicos assim, é que hoje já não sei porque eu não, não sei como seria o avançado, mas eu acho que da para aplicar, eu acho que é legal.

?: Ehm, você acha que daria exclusivamente ou você acha que daria como suplemento de um outro curso?

!: Ah, acho, para mim seria um pouco mais como suplemento porque não, para mim já não é tão simples assim, memorizar ouvindo e tal, e mesmo repetindo. Eh, eu, eu gosto muito da teoria e ela me ajuda muito, assim. Então saber dividir o que é, os casos, o que é dativo, o que é genitivo, tudo, o que é acusativo, então eu acho que preciso da, do teórico mas não que não de para andar os dois juntos, assim.

?: Ehm, em retrospectiva, você acha que o curso mudou alguma coisa no seu conceito de língua, de aula de línguas, de curso de línguas?

! : Mudou. Eu acho que mudou. Não sei ainda dizer, bem dizer como, mas, eh, já tinha feito alguns tipos de atividades em outros cursos, eh, tanto inglês, japonês coisas assim, mas, eh, nunca o curso inteiro. Isto, isto que foi mais interessante assim para mim. Ah, eu acho que acabei, eu acho que aprendi ma, muito mais que eu estou imaginando que eu, que eu aprendi assim. Ah, e saber o ritmo da língua, este tipo de coisa que só ouvindo mesmo que dá para ter contato.

?: Você acha que o curso mudou o seu conceito de língua alemã?

! : Mh, acho que sim, eu acho que ficou mais fácil. Não sei, não sei dizer bem porque, mas acho que ficou um pouco menos assustador, sabe? Eu acho que facilitou, assim.

?: Última pergunta: Você ehm, queria perguntar mais alguma coisa, queria acrescentar mais alguma coisa?

! : Eu acho que, bom, o para mim mesmo o que me fez falta foi um pouco da escrita. Eu acho que ao mesmo tempo ela tomaria muito tempo da aula e ela fluiu muito bem. Eu acho que para a aula funcionar não fez falta. É mais para, para memorização mesmo, assim. Acho que ajudaria um pouco mais, mas mesmo não tendo tanto esta parte, eu acho que o curso foi, fluiu muito bem mesmo assim, eu acho que. Eu sinto falta, mas não que seja completamente necessário, eu acho que é isto.

?: Então, muito obrigada por isto, [questões organizatórias].

Transcrição da entrevista com *Sissi*, duração 00:04:58

[conversa organizatória]

?: Qual, qual foi a sua impressão geral do curso?

!: Olha, eu tinha eu tinha uma outra impressão do idioma. Eu já gostava, sim, sempre me interessei, mas eu sempre achei muito, muito difícil. Acho que todo mundo achava isso, né. Mas, quando começaram as aulas assim, com as brincadeiras, assim, com os desenhos, aí eu aprendo muito fácil desse jeito. E, e achei que eu gravei muita coisa, que, tanto que eu contei para todo mundo assim, todo mundo me perguntava assim “Ah então você começou a fazer alemão?” aí eu falei “É comecei”. “Então fale um pouquinho de alemão para eu ver” aí eu contei para todo mundo, um monte de gente. Aí tanto que eu continuei agora estou fazendo aqui na USP mesmo, continuei fazendo. Peguei um curso agora, né, até o fim do ano. Aí a gente começou a aprender gramática. Mas eu gostei muito do curso, sim.

?: Teve coisas que você não gostou do curso, alguma coisa que você fala “Ah, isto eu não gostei tanto”, assim?

!: Ai, acho que não. Que eu não gostei, não, não, acho que não. Foi, foi tão bem planejadinho, assim, achei tão legal que. Achei muito boa essa ideia de fazer o mestrado desse jeito, assim. Sua aula foi muito boa mesmo.

?: E, eh, assim o, os seus sentimentos durante o curso. Como você se sentiu durante o curso, você e como você achou a interação com o grupo?

!: Ah, no começo, né, todo mundo ficando bem tímido, assim, foi meio, foi constrangedor. Assim, se começar falar uma coisa assim que você nem sabe pronunciar direito. Ah é, voc.. sei lá né, é complicado. Mas e depois o pessoal foi se abrindo mais senti, foi ficando mais a vontade assim, aí passou a vergonha. Ai deu para interagir bem, né, todo mundo legal, grupo bem, bem legal mesmo.

?: Você acha que este curso foi proveitoso para você? Ou foi assim, você acha que outro curso teria sido mais proveitoso para você?

!: Não, eu achei que foi muito importante, muito proveitoso sim. Tanto que agora eu estou fazendo o outro curso e assim entrei lá já, e a primeira aula por exemplo era tudo que eu já tinha aprendido. Então, assim, já, já levei numa boa. Olha, já sabia assim pronunciar algumas palavras que eu não conhecia ainda já ficava mais fácil aprender a pronúncia por causa do curso, da base que a gente tinha tido aqui. E, e a aula que eu estou tendo assim, é muito, muito focada assim. Eu, eu estou sentindo muita falta do curso do, das brincadeiras, de tudo. Acho mh, que aprendo muito mais desse jeito.

?: E, subjetivamente, você acha que até que ponto pode se levar um curso como a gente fez? Eh, assim, eh, em termos de níveis, até que nível pode se chegar num curso desses?

!: Até que nível?

?: É, se você diria assim. Você acha que este curso. Através do curso que a gente fez pode dar um, eh, uma fluência no alemão ou se você acha que tem um certo nível que você fala...

!: Não, eu acho que na fluência dá. Que a gente está aprendendo com você, que é de lá mesmo, a gente está aprendendo a pronúncia correta. Na gramática que agente teria que estudar à parte, né, fazer as coisas. Mas a pronúncia sim.

?: E, eh, em retrospectiva, você acha que este curso mudou alguma coisa no seu conceito de aulas de línguas, de cursos de línguas e da língua alemã em geral?

!: Sim porque nesse curso eu consigo, eu acho que é essencial quando você aprende um idioma você pensar nesse idioma. Então eu comecei sim a, a, comecei a pensar no idioma, não em traduzindo para o português, sabe? Então, eu acho que foi neste sentido.

?: Você tem mais alguma coisa que você queria comentar, acrescentar?

!: Ah, então este curso foi tão decisivo que aí eu, ano que vem eu vou começar a pegar habilitação aqui na Letras em alemão.

?: Em alemão?

!: Mhmm.

?: Que bom!

!: Ah quem sabe eu fazer um dia um mestrado lá na Alemanha. Quem sabe?

?: Então, é isso. Muito obrigada por ter vindo mesmo [Conversa organizatória]

Transcrição da entrevista com *Smith*, duração 00:10:26

[inintendível, explicações organizatórias]

?: Eh, primeira pergunta. Você, em retrospectiva, que você achou do curso?

!: Em respectiva? Ah, eu...

?: Sim, em retrospectiva.

!: Ah, eu gostei do curso. Assim, é uma visão diferente, assim, das, das coisas que eu tinha visto já. Achei bem curioso. Eh, às vezes eu fiquei um pouco perdido, também, porque, eh, na verdade eu não entendia muito bem o que, o que, o que, o que você queria dizer, o que, onde você queria chegar. E... é assim. É, por um primeiro contato eu acho que é isso é o, o que, sei o que mais, é, né, é não assim, que, já sabia que é um curso reduzido então não poderia esperar muito dele, mas, eh, hmh, como primeiro contato assim achei assim o curso ser diferente, a metodologia ser diferente então, só fiquei um perdido as vezes por falta, parece que as vezes não sabia tipo... Mas achei interessante hm algumas coisas, acho que algumas partes que eu fiquei mais perdido assim, que eu fiquei tava meio em dúvida era quando eu tinha muitas coisas para absorver então, assim foi uma coisa mais, assim, teve uma, a noção foi meia em parcial, entendeu? Oh, eu consegui absorver em uma porcentagem daquilo tudo porque era um, acho que era muito mais em relação a, a grande quantidade de conteúdo. Eu tive, eu tenho dificuldade em gerenciar muitas coisas com muitos dados diferentes. Então, assim, é isto um dos motivos.

?: E, você falou parcialmente dos seus sentimentos durante o curso e que você achou dos seus sentimentos e da atmosfera no grupo destes dois itens durante o curso?

!: Ah, da atmosfera do grupo achei muito boa, porque, achei assim que a menos de um, dois que eu, que me pareciam mais introspectivos que não queriam realmente participar. Assim, não, que não queriam mas tinham um pouco mais de vergonha de participar. Mas gostei assim do pessoal, foram bem, eh, bem participativos assim, trocamos ideias legais e tal.

?: E os seus sentimentos?

!: Aaah, ah, eu gostei assim do condecoro do curso, ne, porque no começo eu sempre pensava muito em, eh, o que você tem que aprender alguma coisa, teria que ser alguma coisa rígida uma, eh, tudo que você aprende você aprende pela dificuldade, né, ou o negócio você tem que sofrer para aprender. Então isso eu achei que um caminho alternativo e bom, assim também, que muitas brincadeiras e muitas, muitas ginásticas e tal que geralmente a gente só fica só com a caneta e o papel na mão escrevendo, ouvindo e tentando reproduzir aquilo. Então, acho que foi mesmo diferente, foi o sistema foi legal, também.

?: Eh, em termos de a falta da escrita e da leitura, que você achou deste aspecto, que não foi ensinado em sala de aula leitura e escrita.

!: Sim, hm, leitura e escrita, eh, que nem muitas as coisas que eu, que eu escutava foram uma base bem pequena que eu tinha assim, eu tentava entender, assim, pela, pelo, pelo escutar, pelo ouvir, tentava, algumas vezes, eh, buscar tentar entender como se escrevia palavra para depois tentar reproduzir o som e assim, eu acho assim que não é, é, escrita não, não é tão importante mas nessa parte, eh, para tentar reproduzir, para entender o som, ouvir bem, e, eh, ver qual, qual é o som fonético mesmo daquelas, da, das palavras, eu acho que isto assim, ajuda. Para mim pelo menos ajuda muito.

?: eh, uma pergunta bem subjetiva. Até que nível você acha que pode se chegar através deste tipo de curso que você conviveu?

!: Hum, esta é uma, uma pergunta bem legal. Eh, eu acho que assim, a, a parte da adaptação, eh, deveria, assim, tem algumas partes que acho que poderiam ser adaptadas sim eu acho que poderia ter, eh, melhorado bem o curso que relacionados com esta parte da gramática, que eu não tenho assim uma ideia muito boa, mas, se conseguir um método para melhorar esta parte da gramática que é, que geralmente é chata que tem que colocar na lousa, aquela parte quadrada que você explica, tal, porque disso, porque daquilo, eh, que tem tudo, eh, é exata na verdade, a parte exata das coisas. Então, eu acho que daria para, para melhorar bastante o, esta parte do método.

?: Você acha que deveria ser com, complementado, aumentado?

!: É, acho que, acho que assim, que é duro é que, não complementado porque se não acaba tornando aquela parte chata, entendeu, mas se tentar abstrair uma, um método também, também divertido igualmente divertido igualmente assim, para se tentar ensinar também essa parte. Porque não é só, é vocabulário é legal, você vai primeiro assim como, como as crianças também, tal. Mas eu assim, uma coisa para se pensar, eu não tenho uma sugestão direta mas eu acho que, eh, também com textos eu acho que fica um pouco chato demais. Então, para, para aumentar mesmo o, a, ts, as, as palavras, o vocabulário, né, para pegar o início assim, algumas coisas novas, eu acho que o método é muito bom nesta parte e então, esta adaptação seria uma parte mais obscura assim que não tem ideia, assim... percebendo.

?: Eh, eh, eh, em retrospectiva você acha que mudou alguma coisa da sua noção de aulas de línguas, de, eh, aprender uma língua ou da língua alemã em geral?

!: É, da língua alemã em geral, eh, eu acho que ts, eu acho, eu acho que ia mudar muita perspectiva porque eu, a noção básica de, do quanto complexo ela pode ser, né. Então, eh, mais assim, do aprendizado de línguas eu acho que é uma boa alternativa, né, eh, para aprender coisas, com essa metodologia, eu acho que é.

?: Tá, eh... pergunta final, tem mais algum comentário que você gostaria de fazer, alguma pergunta que você queria fazer a mim, eh, alguma coisa?

!: É porque, assim, eu, não, não eu sabia só que era um método mas, método não, este método era, estava sendo desenvolvido pelo seu mestrado, sua per, de pós-graduação, só que, é assim, eu não entendia muito bem, eu também não sabia, não era explícita o, qual seria a metodologia aplicada, ou, entendeu? Lógico, o, a conclusão não cabe, não cabia, as, as pess, aos alunos entenderem o porque ou onde você gostaria de chegar com isso, mas, assim, pelo menos, em, em alto nível assim eu queria que seria, eh, assim, mais ou menos o método. Isso que ficou um pouco obscuro e, é, acho que basicamente era mais isso. É o porque que, que, não, porque é não porque é isso aí acho que vai ser descrito, vai ser justificado bem na dissertação né, não. Mas, assim, e como eu disse antes, acho que como método alternativo para se aprender línguas eu acho que foi muito bom. É um método apresentável. Eu acho que, é que eu não lembro agora quais, algumas das coisas que eu coloquei, que eu descrevi no papel, mas, tem alguns, eh, alguns dos dias eu coloquei algumas, umas anotações assim, umas sugestões que eu achava que eram cabíveis assim. É que eu não me lembro agora, ou sei lá.

?: Então, muito obrigada pela sua paciência pela sua, por você ter vindo hoje [...conversa organizatória]

Transcrição da entrevista com *White*, duração 00:04:33

?: [organização] Ah, então, em retrospectiva, que você achou do curso?

!: Eu achei muito bom, eu achei que, eu não esperava que ia ser tão bom porque era meio rápido e as aulas eram muito próximas. Mas eu achei que foi bem proveitoso, achei que as, todos os objetivos foram alcançados.

?: E a atmosfera no grupo, como você achou a atmosfera no grupo?

!: Achei muito boa, todo mundo, foi numa sala boa, foi numa sala bem organizada, a organização, pessoal todo mundo colaborou, acho que foi bem interessante, foi bem legal.

?: E como você se sentiu durante as aulas?

!: Ah, no começo um pouco tímido mas depois eu fam, me familiarizei com o pessoal, foi normal, foi legal, eu gostei, as brincadeiras, tudo ajudou para, para aprender.

?: Eh, em re, em retrospectiva, que você achou do fato que não foi ensinado escrita e leitura?

!: Eh, eu acho que não era objetivo né, não, não daria para, para colocar dentro de um curso deste tipo. Eu já não espe, já esperava isso mesmo. Achei que as listas lá, eu gosto muito de visualizar a palavra para, para falar. Então eu senti um pouco falta, mas ao mesmo tempo aquelas listas que era para fazer em casa eu acho que eram boas e que dava para ter essa noção.

?: E, ah, fugiu. Em retrospectiva, você diria que mudou alguma coisa no seu conceito de aulas, de língua estrangeira ou no conceito de alemão?

!: Eh, eu, eu não conhecia nada de alemão, conhecia nada, nada, mas eu fiquei bastante interessado. Já era interessado em aprender, fiquei bastante. Só não estou fazendo um curso agora porque eu estou sem tempo por causa do trabalho da faculdade. Mas eu vou, vou fazer um curso, gostei bastante. Eu entrei para, para conhecer melhor porque eu não conhecia nada, eu conhecia só uma banda alemã só e depois, agora eu já conheço algumas coisas já.

?: Ah, você tem alguma coisa a acrescentar, alguma coisa a dizer, você gostaria de acrescentar?

!: Eh, eu acho que este curso, eu acho que este curso da certo, eu acho que todos os objetivos foram cumpridos, ele foi bem organizado, eu acho, eu acho que ele poderia ser cont, ter continuidade, ter outros cursos deste tipo. Mas eu acho que a única coisa assim que eu achei que foi um pouco, um ponto negativo foi que foram muito juntas as aulas então a gente tinha pouco tempo de ver, eu gosto de estudar sozinho, então tinha pouco tempo, mas eu acho que, mesmo assim dava tempo e foi bem proveitoso. Ai eu não tive, eu não sabia que ia ter avaliação hoje, eu não vi nada. Estou até curioso para ver o quanto eu lembro.

?: Depois eu mando e-mail. Você continuou estudando por conta própria?

!: Não, é eu não estudei nada de alemão depois de, do curso. Eu estudei um pouquinho assim logo depois, mas depois eu tive que ir pro trabalho, voltar par a faculdade, então não deu tempo de estudar nada, então fico curioso agora porque agora vou ver quanto que eu lembro mesmo, mas achei, achei legal fazer esta avaliação surpresa.

?: Subjetivamente, você acha que até que nível daria para chegar no ale, através de um como este que a gente fez?

!: Este curso, neste tempo tudo?

?: Você acha que dava só para o início, dá para o intermediário, da para o avançado?

!: Ah, eu acho que o curso que, o curso que a gente teve eu acho que ele da para o assim, para o início, da para se interessar, da para aprender algumas coisas, né, mas eu acho que, no que eu aprendi assim e o que todo mundo aprendeu foi coisa assim meio, não tem uma, uma ligação muito forte que a gente não aprende eh, faz, a formar frases essas coisas, mui, muita coisa assim eu acho que não da por causa do tempo, mas eu acho que se for um tempo maior da para aprender muita coisa. Eu acho que é muito interessante um curso assim, problema é que tem muita gente que não tem tempo, né, então é para período de férias, essas coisas. Mas eu acho que todos os objetivos assim que, que eu tinha com o curso forma atingidos. Eu acho que, bem interessante o curso

?: Legal. [organização]

Apêndice H:

Descrições das atividades e listas de vocabulário entregues aos participantes

Atividade: Aeróbica

Material:

Uma sala com bastante espaço livre

Organização do grupo:

Todos em pé atrás do professor

Descrição:

O professor começa a fazer os movimentos para frente, para trás, para a esquerda e para a direita e fala nisso: “Ein Schritt vor, zwei Schritte zurück, zwei Schritte nach links, ein Schritt nach rechts, etc.”. Quando todos dominam isto razoavelmente, o professor acrescenta “hoch” e “runter”. Isto deve ser treinado bastante até introduzir a última dimensão, “nach rechts drehen” e “nach links drehen”. O professor então passa a palavra para um dos alunos e assim vai passando até que todos sejam uma vez o líder. Para melhorar a dinâmica do grupo pode ser de grande valia, primeiro chamar os mais avançados à liderança, repetir a atividade em um outro dia e deixar os mais tímidos liderarem o grupo apenas depois de mais treino.

Objetivo:

Introduzir as direções em conjunto com os respectivos movimentos.

Observações

É importante não forçar os alunos a falar, principalmente os mais tímidos. Pode-se, por exemplo, perguntar primeiro quem é o líder voluntariamente e quando não houver mais voluntários, deixar para repetir o exercício outro dia. Assim pode-se treinar mais vezes as direções. Outra opção é pedir para todos acompanharem o líder em voz alta e o líder se comunicar principalmente com gestos. O professor deve dar um reforço positivo quando alguém se voluntariar e abrandar a pressão psicológica de quem errar.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Aerobic

die Vokabeln:

[illegible]

Atividade: Apresentar-se

Material:

Fita crepe, pincel atômico.

Organização do grupo:

O grupo todo, em círculo.

Descrição:

Todos os alunos ficam em um círculo grande. O primeiro professor começa a falar: “*Mein Name ist...*” e “*Ich komme aus...*” e enfatiza tudo com gestos ou apontando o mapa. Depois escreve o nome em fita crepe, cola na blusa e repete a frase. O segundo professor repete o nome e cidade do primeiro e acrescenta: “*Mein Name ist...*” e “*Ich komme aus...*”. Depois ele escreve o nome em fita crepe e passa, por meio de gestos, a palavra ao próximo, já um aluno.

Objetivo:

A atividade familiariza os estudantes entre si e os professores com o grupo.

Observações

A atividade obriga de certa forma a falar, o que pode intimidar alguns alunos. Do outro lado, todos estão obrigados a falar, o que cria um sentimento de solidariedade frente a esta tarefa difícil. Ter coragem de se expor para a comunicação valoriza a atitude da pessoa no grupo e incentiva que outros também o façam. Devem acostumar os alunos com a interatividade e oralidade nos quais o curso se baseia.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: sich vorstellen

die Vokabeln:

Deutsch

Mein Name ist ...

Ich komme aus...

der Name

kommen

Portugiesisch

Atividade: Árvore Genealógica

Material:

Imagens da família real da Inglaterra, árvore genealógica pré-desenhada e fita crepe.

Organização do grupo:

Todos sentados, olhando para a árvore genealógica na parede.

Descrição:

O professor começa a explicar as relações a partir do príncipe William (pai, mãe, madrasta, irmão, esposa, avó, bisavó, tia, primo e etc.). De tempos em tempos o professor repete os nomes dos graus de parentesco. É importante o professor se ater apenas às palavras simples e além destes, introduzir nenhum vocabulário desconhecido. No final da atividade cada um deve escrever a sua própria árvore genealógica individualmente. Para isto pode-se conceder um tempo de até 15 minutos aos alunos. Dependendo do grupo a apresentação seguinte pode ser feita com todos juntos ou em pequenos grupos.

Objetivo:

Aprender a falar sobre si e sobre os graus de parentesco de sua família. Talvez aprender também a perguntar da família dos outros.

Observações

Às vezes, é melhor não falar todos os graus de parentesco e se restringir aos mais importantes.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Stammbaum

die Vokabeln:

Deutsch	Portugiesisch
der Vater	
die Mutter	
der Bruder	
die Schwester	
der Opa	
die Oma	
der Uropa	
die Uroma	
der Onkel	
die Tante	
der Cousin	
die Cousine	
der Sohn	
die Tochter	
der Enkel	
die Enkelin	
der Ehemann	
die Ehefrau	
der Schwiegervater	
die Schwiegermutter	
der Stiefvater	
die Stiefmutter	
der Schwager	
die Schwägerin	
der Stammbaum	

Atividade: Atividades da Semana

Material:

Cartaz com os horários e atividades de uma pessoa fictícia.

Organização do grupo:

Alunos sentados em cadeiras ou no chão em meio círculo ou semelhar, olhando o professor.

Descrição:

O professor começa a explicar o que a pessoa faz aos sábados, domingos e durante a semana com a ajuda do cartaz. O cartaz para isto tem de ser auto-explicativo com imagens. Dependendo do grupo, já podem ser mencionados os horários das atividades também e nisso se repetem os números do Jogo de Uno e do Jogo da Memória (ambos jogos constam em outra descrição de atividades). Após a explicação o professor pede aos alunos que façam um cartaz com as suas atividades e que apresentem isto em grupos pequenos aos colegas.

Objetivo:

Aprender as atividades sociais básicas da semana.

Observações

O professor tem de prestar bastante atenção na conduta e na capacidade do grupo para que não fique difícil demais, tampouco fácil demais.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Aktivitäten in der Woche

die Vokabeln:

Deutsch

in die Kirche gehen

Volleyball spielen

Freunde treffen

tanzen gehen

Bier trinken

Fußball spielen

ins Fitnessstudio gehen

ins Kino gehen

kochen

schlafen

ausschlafen/ lange schlafen

arbeiten

lernen

lesen

ins Theater gehen

Videospiele spielen

Gitarre spielen

Klavierunterricht haben

fernsehen

um ... Uhr

fünf Minuten vor ...

fünf Minuten nach ...

zehn Minuten nach...

zehn Minuten vor...

viertel nach...

viertel vor..

zwanzig vor...

zwanzig nach...

halb ...

der Morgen

der Tag

der Abend

Portugiesisch

[illegible]

Atividade: Cabeça, Ombro, Joelho, Pé

Material:

Nenhum

Organização do grupo:

O grupo todo, sentado em cadeiras dispostas em círculo, com o professor ao centro.

Descrição:

O professor começa apontando a cabeça, o ombro, o joelho e o pé (Kopf, Schulter, Knie und Fuß, Knie und Fuß) e repete isto algumas vezes, sem ritmo inicialmente. Depois introduz olhos, ouvidos, boca e nariz (Augen, Ohren, Mund und Nase) e repete apontando até que todos consigam acompanhar razoavelmente. Depois introduz a melodia e canta com todos a música algumas vezes (duas vezes o refrão com cabeça, ombro, etc, uma vez com olho, etc. e mais uma vez o refrão, acompanhando a tradicional música infantil). Depois o professor começa a perguntar para os outros a respeito de outras partes do corpo e o grupo começa montar em conjunto outras estrofes. O objetivo final é cantar as várias estrofes de uma vez só, sempre seguindo o esquema de:

2 x refrão (cabeça, ombro, joelho, pé)

1 x estrofe (olhos, ouvidos, boca e nariz; ou outra estrofe)

1x refrão

Objetivo:

Aprender as partes do corpo.

Observações

Esta atividade é boa para trazer o grupo a uma maior dinâmica, mais desperta, depois de uma atividade mais tranquila que os tenha feitos cansados ou desatentos.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Kopf, Schulter, Knie und Fuß

die Vokabeln:

Deutsch

der Kopf

die Schulter

das Knie

der Fuß

das Auge

das Ohr

der Mund

die Nase

die Wange

die Stirn

die Hand

der Finger

der Zeh

das Bein

der Po

der Rücken

der Bauch

die Taille

der Bauchnabel

die Haare

die Brust

Portugiesisch

Atividade: Claquete

Material:

Claquete (se não houver uma, improvisar com um livro ou uma prancheta; alguma coisa que faça barulho).

Organização do grupo:

O grupo todo, sentado em círculo olhando para o professor.

Descrição:

Um primeiro professor aciona a claquete e diz: “Deutschkurs die 1.”. Em seguida, o outro professor começa a falar bem rápido e sem gestos que está feliz que todos estão aqui, o seu nome, e temas relacionados. Depois de pouco tempo, o outro professor interrompe e diz que ele acha que os alunos não entendem nada. Ele se dirige aos alunos e pergunta bem lentamente, se eles entenderam e mostra com gestos (fazer que sim com a cabeça e levantar o polegar; fazer que não com a cabeça e apontar o polegar para baixo; fazer um gesto intermediário com a mão) e palavras (ja, nein, so lala). A resposta provavelmente será que não, e o primeiro professor pede ao segundo professor que repita tudo. Professor um aciona novamente a claquete e desta vez professor dois fala bem mais lentamente e com muitos gestos explicativos.

Objetivo:

Familiarizar os alunos com o fato de que eles podem entender a situação sem conhecimentos da língua, mas sim através de gestos. Mostrar que conseguem se comunicar também (gestos da cabeça, do polegar). Incentivar o uso de gestos para comunicação.

Observações

Os dois professores devem treinar bem a ação da claquete.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Filmklappe

die Vokabeln:

Deutsch

Ich bin froh

die Klappe

verstehen

ja

nein

so lala

schnell

langsam

mit Gesten

die Geste

deutsch lernen

deutsch sprechen

der Lehrer

die Lehrerin

Portugiesisch

Atividade: Construir uma Casa

Material:

Tesouras, canetas, lápis, cola, revistas velhas, papel pardo. Fantasia de comprador de casa rico para um dos professores (óculos de sol, dinheiro, etc.)

Organização do grupo:

Dois grupos.

Descrição:

O professor explica que agora cada grupo tem de construir uma casa rica para vendê-la. Um dos professores é interessado em comprar uma casa e faz o papel de um comprador com muito dinheiro. Os participantes terão entre uma e duas horas para construir uma casa no papel, recortar imagens e colá-las. Em cada grupo um dos professores auxilia em mostrar os objetos, falar os nomes deles, e prestar ajuda nesse sentido. No final do prazo o professor troca de novo para o papel do comprador. Agora cada grupo tem 10 minutos para ensaiar a apresentação da casa com um professor e depois tenta vender a sua casa. O grupo cuja casa foi comprada recebe um cheque simbólico para reforçar a alegoria da atividade e valorizar o empenho deles.

Objetivo:

Conhecer os cômodos e os móveis de uma casa, incentivar iniciativa própria.

Observações

O prazo deve ser observado, se não, há risco de que a fase da construção se torne longa demais e que fique desinteressante para alguns.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Ein Haus bauen

die Vokabeln:

Deutsch
der Kleber
die Schere
die Zeitschrift
der Stift
das Haus
kaufen
verkaufen
bauen

Portugiesisch

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Atividade: Direções

Material:

Lenços para vendar os olhos dos participantes, fita crepe e folhas de papel ou algo similar para marcar onde os participantes devem chegar.

Organização do grupo:

Pares, escolhidos pela livre vontade de seus participantes.

Descrição:

Um professor prepara destinos no corredor, ou seja, marca para cada par de alunos um ponto no chão onde devem chegar (por exemplo um triângulo, um quadrado, um x de fita crepe no chão). Enquanto isto o outro professor repete as direções com os participantes na sala de aula (vor, zurück, rechts, links, ein Schritt, nach rechts drehen, nach links drehen, geradeaus, etc.). Quando as preparações de fora estiveram encerradas, um dos integrantes do par venda os olhos e depois seu par sai pela porta da sala ao corredor. A pessoa que vê, tem de dirigir a pessoa vendada com comandos verbais em alemão até o ponto marcado (por exemplo, um par tem de chegar no quadrado de fita crepe, outro tem de chegar no triângulo de fita crepe, marcados no chão). Quando alcançam o destino, eles trocam o papel e a pessoa que estava vendada, troca a venda com seu colega e guia o outro. Antes deles partirem do primeiro destino, um dos professores marca um novo destino no corredor e a pessoa vendada deve ser girada antes de sair. Isto serve para que a pessoa que estava guiando primeiro não tenha mais facilidade em achar o ponto porque já não sabe mais onde se encontra.

Objetivo:

Treinar as direções em alemão.

Observações

É importante que os pares se formem por livre afinidade entre colegas, porque é uma atividade de confiança que pode resultar em uma experiência ruim e em desentendimento.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Richtungsangaben

die Vokabeln:

Deutsch

ein Schritt

zwei Schritte

der Schritt

vor

zurück

nach rechts

nach links

drehen

nach rechts drehen

nach links drehen

stopp

geradeaus

Portugiesisch

Atividade: Frases Úteis

Material:

Nenhum.

Organização do grupo:

O grupo todo, em pé, em círculo.

Descrição:**Fase 1:**

O grupo todo está em pé. O professor começa a falar palavras e frases úteis e explica estas com gestos. Ele pede para o grupo repetir as palavras e os gestos correspondentes. O professor só fala em alemão. No início o professor repete cada palavra e cada gesto várias vezes, depois repete as frases/palavras aprendidas na mesma ordem e finalmente passa a repetir aleatoriamente. Os participantes sempre devem repetir gesto e fala. As palavras e gestos são os seguintes:

Ja	Fazer que sim com a cabeça
Nein	Fazer que não com a cabeça
Danke	Se agachar em frente ao outro
Bitte	Dobrar as mãos, se ajoelhar em frente ao outro e fazer com se implorasse
Gern geschehen	Gesto amplo com o braço
Wo?	Assombrar os olhos com a mão e olhar em volta com aspecto de procurar
Wer?	Olhar para cima ou para baixo e assobiar como se não fosse com você
Was ist das?	Apontar para algo imaginário e coçar a cabeça
Bitte wiederholen	Rodar um dedo indicador em volta do outro
Wann	Apontar o relógio
Wie bitte?	Por a mão na orelha e fazer "ah?" e cara de não entender
Entschuldigung	Fazer carinho na pessoa do lado

Fase II:

O professor explica que agora há uma dificuldade a mais e que ele vai ficar no meio do círculo e apontar aleatoriamente alunos e fala uma palavra ou frase. Através de gestos ele explica que o aluno que foi apontado e o aluno a esquerda e a direita tem de fazer o mesmo gesto. O professor treina um pouco em círculo.

Fase III:

O professor explica, outra vez por meio de gestos, que a partir de agora quem faz o gesto errado ou não o faz, tem de ir no meio e apontar os outros.

Objetivo:

Apresentar aos participantes frases úteis para uma primeira comunicação em alemão em sala de aula.

Observações

Antes de passar para a fase III, todas as frases devem estar bem treinadas. As vezes pode ser útil de repetir as frases no dia seguinte. É importante deixar os alunos bem a vontade nesta atividade e não forçar um avanço demasiado rápido, isto pode ser contraproducente para o uso do alemão como língua de toda comunicação em sala de aula.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Nützliche Sätze

die Vokabeln:

Deutsch

Portugiesisch

Ja

nein

Bitte

Danke

Gern geschehen

Entschuldigung

Wo?

Wer?

Was ist das?

Wann?

Wie bitte?

Bitte wiederholen!

Atividade: Jogo da Memória Casa

Material:

Cartões grandes com desenhos dos cômodos da casa e com atividades que se exercem dentro destes cômodos (por exemplo Schlafzimmer – schlafen). Uma casinha como prêmio.

Organização do grupo:

Dois grupos em volta de uma mesa grande.

Descrição:

O professor apresenta os quartos da casa e as atividades, sendo que a maioria das atividades já deve ser conhecida para os participantes. A seguir ele mistura todos os cartões e os dois grupos começam a jogar o jogo da memória. O grupo que acerta um par pode tentar novamente. O grupo que leva mais pares ganha a casinha como prêmio.

Objetivo:

Aprender os cômodos de uma casa e suas utilidades.

Observações

É importante que os membros grupos sejam distribuídos de uma forma equilibrada, ou seja, que haja em ambos grupos pessoas com mais facilidade e com mais dificuldade de aprender. Caso contrário isto poderá resultar em frustração para o grupo mais fraco, que se tornaria derrotista.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Haus-Memory

die Vokabeln:

Deutsch

das Wohnzimmer

das Schlafzimmer

das Esszimmer

die Küche

das Badezimmer

die Toilette

das Gästezimmer

das Kinderzimmer

die Waschküche

die Treppe

der Keller

die Garage

die Werkstatt

der Balkon

die Abstellkammer

der Flur

die Terrasse

der Dachboden

das Haus

Portugiesisch

Atividade: Leilão de Roupas

Material:

Várias peças de roupas, sapatos e acessórios, caixas de fósforos e materiais que tenham o papel de tábua e martelo para leilões. Cartões para sortear grupos de 3 ou 4 pessoas. Talvez instruções para os grupos. Formulários para a votação e prêmios para o grupo que ganhar.

Organização do grupo:

Uma mesa para o leiloeiro em frente aos participantes, que formam o público. Se houver um ajudante, solicitar que apresente as roupas.

Descrição:

Cada participante recebe uma caixinha com fósforos como meio de pagamento. São sorteados vários grupos de 3 ou 4 pessoas. É proposto que encontremos o vencedor da "Deutschkurs Fashion Week". Enfocando o procedimento, o leiloeiro começa a anunciar as roupas e os grupos têm de comprar as peças usando os palitos de fósforo. Após todas as peças serem leiloadas, os grupos têm entre 15 e 30 minutos para preparar a apresentação do desfile a seguir. Uma pessoa do grupo tem de apresentar a modelo, uma será modelo, uma é cabeleireiro e uma é o fotógrafo do grupo. Depois da apresentação de todos os grupos haverá uma votação secreta. Cada pessoa pode votar para dois grupos, sendo livre votar para o seu próprio grupo. No dia seguinte o grupo que ganhou receberá o prêmio do Deutschkurs Fashion Week, escolhido a critério do professor.

Objetivo:

Aprender os nomes das roupas e acessórios.

Observações

É importante fazer da atividade em disposição circular e assegurar que todos se sintam a vontade.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Kleiderversteigerung

die Vokabeln:

Deutsch	Portugiesisch
die Hose	
der Pullover	
das T-Shirt	
die Bluse	
das Hemd	
die Unterhose	
der BH	
der Rock	
die Strumpfhose	
die Socken	
der Hut	
die Mütze	
der Schal	
die Tasche	
der Mantel	
die Jacke	
das Kleid	
der Anzug	
die Krawatte	
die Schuhe	
die Sandalen	
die Flipflops	
die Stiefel	
der Bikini	
die Badehose	
die Handschuhe	
die Uhr	
der Ring	
die Kette	
die Sonnenbrille	
die Ohrringe	
das Handtuch	
die Shorts	
die Tasche	

Atividade: Mata-moscas com Verbos

Material:

Cartolinas com desenhos de verbos e cartolinas coloridas, fita crepe, dois mata-moscas.

Organização do grupo:

Primeiro o grupo todo, depois dividir em dois grupos, alinhados atrás de uma marcação no chão.

Descrição:

O professor mostra os cartazes, explica o que é, repete quando necessário algumas vezes e cola o cartaz na parede. O professor repete até que ele tenha certeza que os participantes saibam seus conteúdos razoavelmente bem. Depois ele forma dois grupos (é bom observar que estes sejam bem equilibrados em seus conhecimentos) e entrega um mata-moscas para cada grupo. O professor passa a falar um verbo ou uma cor e o time que atingir primeiro o cartão referente ao que foi dito, leva um ponto.

Objetivo:

Aprender verbos básicos e cores básicas.

Observações

Tem de ficar bem atento na distância dos dois grupos das imagens, pois isto pode criar vantagens a alguém. A distribuição dos grupos deve também estar equilibrada.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Fliegenklatschenspiel

die Vokabeln:

Deutsch
die Fliegenklatsche

gelb

rot

blau

grün

rosa

lila

schwarz

grau

weiß

hellgrün

dunkelgrün

hellblau

dunkelblau

orange

gehen

kommen

schlafen

träumen

rauchen

essen

trinken

hören

sehen

lesen

schreiben

fahren

schwimmen

spielen

lachen

weinen

duschen

lieben

fragen

denken

Portugiesisch

[illegible]

Atividade: Mercado

Material:

Embalagens de produtos comercializáveis em mercados, fantasias para pai (mãe), filho(a) e vendedor, cesto, dinheiro, calculadora, preços para os produtos.

Organização do grupo:

Sentados, olhando para um improvisado palco onde terá o suposto supermercado.

Descrição:

Um dos professores entra na cena fantasiado de pai ou mãe, enquanto o outro, fantasiado de criança. A mãe finge que está cozinhando, mas que estão faltando coisas. Ela fala para a criança ir comprar uma lista de entre 5 e 10 produtos simples e entrega o dinheiro, uma lista de compras e um cesto para a criança. A criança vai ao mercado, o professor que era o pai ou a mãe agora passa a ser o/a vendedor(a). A criança chega no mercado e pede “Ich möchte bitte ... haben.” O vendedor vende e fala os preços quando a criança pergunta. Às vezes, o vendedor também oferece outros produtos que estão na oferta. No final da cena, o vendedor calcula os preços em voz alta (talvez na lousa) e a criança retorna para a casa. Lá, pai ou mãe perguntam o que ela comprou e a criança conta. Pode ter comprado, por exemplo, também um monte de besteiras como chocolate, bolachas, sorvete, balas, suco, refrigerante ou bombom.

Em seguida os participantes são divididos em 3 grupos. Um grupo tem de preparar o café da manhã, um o almoço e outro a janta. O grupo deve pensar o que comprar, fazer uma lista de compras (talvez com a ajuda do dicionário) e depois ir ao mercado comprar os ingredientes. O valor máximo para gastar com as compras deve ser estipulado em, por exemplo €10,00.

Objetivo:

Aprender o nome dos alimentos e logo utilizá-los em uma interação comunicativa.

Observações

É importante que os professores treinem o pequeno teatro bastante bem antes de se apresentarem na cena aos alunos.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Supermarkt

die Vokabeln:

Deutsch	Portugiesisch
der Supermarkt	
einkaufen	
das Brot	
die Butter	
die Marmelade	
das Nutella	
der Kaffee	
die Milch	
das Müsli	
der Käse	
die Wurst	
der Schinken	
der Zucker	
das Mehl	
der Reis	
die Bohnen	
die Nudeln	
die Tomatensoße	
das Fleisch	
das Olivenöl	
der Thunfisch	
die Zwiebel	
die Olive	
die Sahne	
der Apfel	
die Banane	
die Schokolade	
der Kuchen	
der Bonbon	
der Keks	
das Bier	
der Wein	
der Tee	
das Eis	
der Kakao	
mögen	
Ich möchte	
bitte	
wieviel	

Atividade: Mímica

Material:

Pequenos papéis para anotar palavras ou frases, canetas, duas caixas para guardar os papeis, relógio para cronometrar o tempo.

Organização do grupo:

Todos, sentados em um semi-circulo.

Descrição:

Antes de tudo, o professor divide o grupo em dois, de preferência vê que os dois grupos são equilibrados em habilidade e conhecimento. O professor entrega um ou mais papéis a cada participante e explica para os participantes que cada um deve escrever uma palavra ou uma frase em cada papel. Importante é que os outros participantes não leiam o que está sendo escrito no papel. O professor recolhe os papéis de cada grupo em uma caixa. Agora um participante do primeiro grupo começa a tirar um papel da caixinha com os papeis que foram escritos pelo outro grupo e tenta a explicar mediante mímica o conteúdo ao seu grupo. O participante tem um minuto para conseguir explicar o termo. Caso o grupo consegue, leva um ponto. Caso não consegue, não leva ponto. Depois o outro grupo faz a mesma coisa. Assim se procede até não haver mais papéis. Ganhou o grupo que conseguiu reconhecer mais palavras/frase.

Se algum participante tem uma dúvida a respeito de uma palavra ou frase, o professor pode sair com o participante da sala e explicar a palavra. Para haver progressão é possível fazer duas rodadas, a primeiras apenas com palavras, a segunda com frases.

Objetivo: Retomar vocabulário e expressões que já foram vistas anteriormente de forma aleatória e mediante brincadeira, sem planejamento do professor e com intervenção mínima do mesmo.

Observações:

A atividade é recomendada para o final de cursos, quando os participantes já dispõem de bastante vocabulário e já estão acostumados a atividades expositivas. Não há uma lista de vocabulário para os participantes, porque o vocabulário surge na hora e é apenas retomado de aulas anteriores.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Atividade: Laurentia

Material:

Cartazes com imagens para poder explicar a letra da música.

Organização do grupo:

Todos em pé, em círculo.

Descrição:

O professor fala a música em voz alta e explica o significado com imagens. Depois ele canta a música uma ou duas vezes e pede para os alunos cantarem também. Quando todos sabem a música, o grupo inteiro canta uma vez. Na segunda rodada, quem erra tem de sair do grupo, quem fica por último ganha um brinde a critério do professor.

Objetivo:

Memorizar os dias da semana.

Observações

O professor tem de ensinar a música com calma e respeitar se alguém não quiser cantar.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Lied Laurentia

die Vokabeln:

Deutsch	Portugiesisch
liebe	
mein	
wann	
werden	
wieder	
beisammen	
sein	
der Montag	
der Dienstag	
der Mittwoch	
der Donnerstag	
der Freitag	
der Samstag	
der Sonntag	
ach wenn	
wär' = wäre	
bei	
endlich	
doch	

Text und Noten
Laurentia, liebe Laurentia mein

Lau - ren - zia , lie - be Lau - ren - zia mein , wann
wol - len wir wie - der bei - sam - men sein ? Am Mon - tag . Ach
wenn es doch end - lich schon Mon - tag wär' und
ich bei mei - ner Lau - ren - zia wär' , Lau - ren - zi - a !

2. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Dienstag!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

3. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Mittwoch!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag, Mittwoch wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

4. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Donnerstag!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

5. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Freitag!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

6. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Samstag!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

7. Strophe

Laurentia, liebe Laurentia mein,
wann wollen wir wieder beisammen sein?
Am Sonntag!
Ach wenn es doch endlich schon Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag wär'
und ich bei meiner Laurentia wär', Laurentia!

Atividade: Quadrados

Material:

Folhas tamanho A4 com quadrados impressos, canetas.

Organização do grupo:

Em pares, sentados de costas um para o outro.

Descrição:

O professor ou melhor os professores explicam na lousa o procedimento. Um professor dá ordens, o outro fica desenhando em quadrados na lousa. Importante é deixar bem claro como os passos (um quadrado para cima, três quadrados para a esquerda, etc.) devem ser contados. Após a apresentação o professor explica que cada um vai receber uma folha e tem de inventar um caminho que o outro não pode ver. Após terem desenhado o caminho, os participantes sentam um de costas para o outro e tem de indicar o caminho com o vocabulário aprendido. Após terminar um, eles trocam os papéis e quem desenhava tem de explicar agora e quem explicava tem de desenhar.

Objetivo:

Treinar mais as direções e repassar para os participantes que já conseguem se comunicar, mesmo que as condições sejam dificultadoras.

Observações:

Os alunos devem saber bem já de outras atividades os números e as direções, se não a atividade pode resultar em frustração.

Material completo:

[]

Lista de vocabulário completa:

[]

Questionário completo:

[]

Efetuada em:

_____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Quadrate

die Vokabeln:

Deutsch

ein Quadar

hoch

runter

nach rechts

nach links

[zurück](#)

anfangen

der Anfang

das Ende

fertig

Wie bitte?

Ich habe das nicht verstanden.

Kannst du das bitte wiederholen?

Portugiesisch

[illegible]

Atividade: Rodinha

Material:

Nenhum

Organização do grupo:

Todos menos um sentados em um círculo grande. A pessoa sem cadeira está em pé no meio da rodinha.

Descrição:

O participante sem cadeira tem de dizer alguma coisa que gosta ou não gosta (por exemplo: “Ich liebe ... “ ou “Ich mag ...”; “Ich habe ...”, “Ich hasse ...”, “Ich trage ...” ou “Ich mag nicht/keine ...”. Todos aos que se aplica isto tem de levantar e aguardar em pé em frente a cadeira. Quando a pessoa no meio diz “Los”, todos tem de trocar de cadeiras, quem sobrar no meio tem de falar a próxima frase. É importante que todos os participantes aguardem até o sinal “Los”, desta forma há chance de repetir a frase e pedir esclarecimentos sem que alguém fique em desvantagem. Para maior dificuldade é possível proibir depois que os participantes troquem com o vizinho.

Objetivo:

Treinar mais as expressões de gostar e não gostar e o vocabulário aprendido.

Observações:

É importante que já haja bastante vocabulário que os participantes possam utilizar e que estejam familiarizados com as expressões de gostar, não gostar e ter, se não a atividade pode causar vergonha, insegurança etc. nos participantes. Não há uma lista de vocabulário para os participantes, porque o vocabulário surge na hora e é apenas retomado de aulas anteriores.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Atividade: Trocar Adjetivos

Material:

Pequenos papéis com os adjetivos que devam ser aprendidos.

Organização do grupo:

Todos em pé, andando pela sala livremente e conversando uns com os outros.

Descrição:

Os professores explicam que no início da atividade, cada um receberá três papéis e que podem trocá-los com os outros colegas até acharem adjetivos que descrevam a si próprios adequadamente. Os professores começam a entregar para cada aluno três pedaços pequenos de papel que permitam a leitura confortável de adjetivos e, quando necessário, explicam estes através de gestos. Depois haverá uma fase de troca livre entre os participantes por aproximadamente 10 minutos. Quando terminado a troca, todos se sentam em círculo e cada um apresenta os seus adjetivos e diz se é ou não é. Por exemplo: “Ich bin groß, ich bin nicht faul, ich bin blond.”

Objetivo:

Aprender mais adjetivos para descrever a si mesmo e aos outros.

Observações:

De acordo com o número de alunos do grupo, diminuir a quantidade de adjetivos.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Adjektive

die Vokabeln:

Deutsch
pünktlich
geduldig
unpünktlich
ungeduldig
intelligent
schön
selbstbewusst
groß
klein
schüchtern
sportlich
unsportlich
offen
neugierig
introvertiert
extrovertiert
schwarzhaarig
blond
blauäugig
sympathisch
treu
ehrlich
unsympathisch
verlogen
eingebildet
eitel
das Einzelkind
reich
arm
glücklich
unglücklich
freundlich
gut gelaunt
schlecht gelaunt
ordentlich
unordentlich
hilfsbereit
egoistisch
schweigsam
stark
schwach
chaotisch
depressiv
langsam
schnell

Portugiesisch

[illegible]

pünktlich	unpünktlich	schüchtern
geduldig	ungeduldig	selbstbewusst
klein	groß	schön
sportlich	unsportlich	intelligent
offen	introvertiert	extrovertiert
neugierig	blond	blauäugig
schwarzhaarig	sympathisch	treu
unsympathisch	ehrlich	verlogen
eingebildet	eitel	ein Einzelkind
reich	arm	glücklich
unglücklich	freundlich	gut gelaunt
schlecht gelaunt	ordentlich	unordentlich
hilfsbereit	egoistisch	schweigsam
chaotisch	stark	Schwach
depressiv	langsam	schnell
braunhaarig	hässlich	jung
alt		

Atividade: Uno e Jogo da Memória

Material:

Jogo da memória de 10 a 100 e jogo de Uno.

Organização do grupo:

Dois grupos, sentados em volta de uma mesa.

Descrição:

Um professor começa a explicar como funciona o jogo uno para um grupo e ensina os números em alemão (0 a 9) e as cores. Ele também pode, opcionalmente, ensinar as cartas especiais (plus 4, plus 2, aussetzen, zurück). Os participantes então começam a jogar Uno e ao por uma carta, tem de falar qual é, por exemplo fünf – rot, ou sieben – grün. O outro professor ensina ao outro grupo os números de 10 a 22 e 30, 40, 50, etc. até 100. Depois de haver ensinado os números, os alunos embaralham o jogo da memória e começam a jogar. O aluno que retira uma carta tem de falar número nela inscrito. Depois de um tempo os dois grupos trocam suas cartas.

Objetivo:

Aprender os números e as cores básicas.

Observações

É uma atividade colaborativa que ajuda a formar o grupo. Como é uma brincadeira conhecida supõe-se que os alunos se sentem bem à vontade, mas há o desafio da língua estrangeira.

Material completo: []

Lista de vocabulário completa: []

Questionário completo: []

Efetuada em: _____ de julho 2011, as _____ horas

Datum: _____ Juli 2011

Aktivität: Uno und Memory

die Vokabeln:

Deutsch	Portugiesisch
Uno	
das Memory	
eins	
zwei	
drei	
vier	
fünf	
sechs	
sieben	
acht	
neun	
zehn	
elf	
zwölf	
dreizehn	
vierzehn	
fünfzehn	
sechzehn	
siebzehn	
achzehn	
neunzehn	
zwanzig	
einundzwanzig	
zweiundzwanzig	
dreiundzwanzig	
dreizig	
vierzig	
fünfzig	
sechzig	
siebzig	
achzig	
neunzig	
hundert	
tausend	
grün	
blau	
gelb	
rot	
schwarz	
plus	
aussetzen	
zurück	

Apêndice I:
Diários de aprendizagem

Diário de aprendizado

Carlota

São Paulo, 19 de agosto de 2011

O curso interativo de alemão realizado em uma semana de julho de 2011 e em um sábado de gosto [sic] ao meu ver foi muito produtivo, interessante e até divertido. Por mostrar um novo método, trouxe como o ensino de línguas pode ser mais agradável para aqueles, assim como eu, que tem a impressão “entediante” de aulas de línguas estrangeiras. Por aproximar-me da língua alemã por questões literárias e emocionais, pude, como futura pedagoga, me impressionar mais do que positivamente com a intenção da professora Nora e seu “colega de classe” Abraão. As dinâmicas de grupo, a aplicação do vocabulário em jogos e em rodas de conversa foram fascinantes. Poder participar de dinâmicas como o “siga o mestre”, com as coordenadas em alemão, ou jogar uno também na nova língua foi incrível. Planejar e enfeitar a casa ideal, descobrir que ali, cada foto, cada parte de revista e cada desenho tem outro nome e outro significado em uma outra cultura. Ouvir histórias dessa cultura que admiro e que pretendo estudar ainda mais. O carinho e as conversas com os professores foram incríveis.

A metodologia, ou o simples hábito de ficar de chinelo, ou pantufas em sala de aula trazem conforto e a sensação de ficar a vontade para entrar em contato com a língua e realizar as atividades. Os chás e cafés também com os colegas foram incríveis para a união do grupo e maior aproveitamento do curso. Por se tratar de uma pesquisa, os questionários, ainda que com função primeira e última de serem utilizados para o mestrado, são importantes para a avaliação e análise do curso pelos alunos. Isso é de fato importante para a melhoria e aproveitamento das aulas, além de se observar o rigor científico que uma pesquisa de nível merece. Repito que encantada fiquei ao fazer compras em alemão, assistir a cenas em sala de aula na língua-alvo e principalmente, com o carisma, simpatia e receptividade da professora em explicar-nos e contar-nos o que há de bom na Alemanha. Mal posso esperar por mais aulas e futuros contatos com a língua e com as pessoas as quais admiro profundamente, apesar de conhecer pouco, pela iniciativa e pelo projeto. A disponibilidade de materiais, seja de vocabulário nas fichas, seja pelo empréstimo de filmes ou indicação de sites, encantam e incitam os alunos a continuar a estudar a língua. Repito, encantada fiquei e agradeço pelas belas horas de aprendizado e convivência que tivemos, com os professores e como grupo. Parabéns e continuem nesse caminho!

Diário de aprendizado

Faetonte

Primeira atividade: dia 11 de julho 2011

- Apresentação

A atividade é bastante rápida, o que impede a memorização das frases.

As frases aprendidas não são retomadas durante o curso; o que, acredito, atrapalha a memorização e por consequente o aprendizado.

Como é a primeira atividade talvez seria melhor começar com frases menores.

Segunda atividade: dia 11/07/2011

Nützliche Sätze

São frases e palavras bastante úteis, claro; que são retomadas todo o tempo durante o curso.

Apresentá-las por meio duma certa fatualidade com certeza ajuda na memorização, o que em um curso que privilegia a oralidade e a audição com certeza enormemente útil.

Terceira atividade: dia 11 de julho de 2011

Uno und Memory

A apresentação das cores pelo baralho Uno é bastante criativo e divertido, com certeza, ajuda na memorização e aprendizado.

A apresentação dos números é demasiada rápida, dada a complexidade de leitura numérica e contraste com a leitura do português.

Quarta atividade: dia 11 de julho de 2011

Flimklappe

Atividade dispersa, diluída dentro de outra. O que é bom porque há o uso de palavra no seu contexto de uso não artificial, mas traz uma certa dispersão.

Quinta atividade: dia 11 de julho 2011

Fliegenklatschenspiel

Atividade muito dinâmica que ajuda a criar uma certa relação amistosa entre os membros do curso, o que é bom. Ajuda muito a reforçar o aprendizado das cores. Contudo é a apresentação de verbos para isto é muito rápida.

Primeira atividade: dia 12 de julho de 2011

Aktivitäten in der Woche

A feitura de casa com o recorte de jornal é absolutamente ineficiente. Fica-se falando em português todo o tempo e além disso é uma atividade muito longa.

Segunda atividade: dia 12 de julho 2011

Lied Laurenzia

Há uma grande repetição de dicas da semana nessa atividade, o que por si só é absolutamente útil. Acredito que o que reforça o aprendizado é mais o retomada das palavras noutra dia e noutra atividade do que a grande repetição em uma mesma atividade em um mesmo dia.

Dá música em si eu entendi pouquíssimo e eu consegui pronunciar menos ainda dado a complexidade das frases e a rapidez da música.

Terceira atividade: dia 12 de julho 2011

Lied: Kopf, Schulter, Knie und Fuß

A atividade é bastante útil para o aprendizado dum grupo básico e pequeno de vocabulário. Conforme se agrega muitas outras partes do corpo na atividade ela perde o seu sentido, já que não é possível memorizar e aprendê-las em um tempo tão curto.

Quarta atividade: dia 12 de julho de 2011

Supermarkt

Traz os alimentos para a sala com certeza ajuda no aprendizado. Traz uma certa ludicidade para a atividade.

Apresentar os nomes dos alimentos por meio duma teatralização é também, muitíssimo interessante e estimulante.

Colocar os alunos por teatralizarem também é muito útil para o aprendizado. O aluno utiliza as palavras aprendidas. O aluno é encorajado à atividade.

Primeira atividade: dia 13 de julho 2011

Ein Haus bauen

As palavras serão retomadas na atividade da casa feita de recorte, oque ajuda no aprendizado, com certeza.

Segunda atividade: dia 13 de julho 2011

Haus-Memory

A vender casa é interessante porque permite utilize o vocabulário aprendido.

Terceira atividade: dia 13 de julho de 2011

Aerobic

É uma atividade que exige a participação do aluno, o que é meio útil para o aprendizado. A repetição das palavras pelos alunos também é bastante interessante, ajuda muito no aprendizado.

Quarta atividade: dia 13 de julho de 2011

Lied “Die Jahresuhr”

Atividade muitíssima rápida. O aprendizado foi praticamente inexistente dada a rapidez da aplicação da atividade e sua não retomada durante o curso.

Primeira atividade: dia 14 de julho de 2011

Stammbaum

Fazer a árvore genealógica e depois apresentá-la é muito útil para o aprendizado porque o aluno utiliza e reflete sobre as palavras aprendidas.

A apresentação do vocabulário pela árvore genealógica da família real britânica é também divertido, o que ajuda na memorização e aprendizado.

Segunda atividade: dia 14 de julho de 2011

Kleiderversteigerung

A atividade é bastante eficiente para o reforço do conteúdo.

Contudo, é bastante rápida para memorizar e aprender o vocabulário do vestuário. A atividade é bastante divertida e interessante.

Primeira atividade: dia 15 de julho de 2011

Adjektive

A apresentação dos adjetivos é muito rápida, a explicação do significado fica a cargo dos próprios alunos durante a atividade, que é bastante ruim dada a dificuldade de pronúncia e de passar o sentido dos adjetivos de um aluno para outro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO

Como não há durante o curso em si a abordagem da modalidade escrita da língua há uma grande dificuldade na pronúncia da palavra. O que é, obviamente, muito ruim porque poderia-se caracterizar a pronúncia das palavras como sendo uma coisa bastante distante do que deveria ser.

Diário de aprendizado

Maria Takahashi

Nora e Lucas

Antes de mais nada quero agradecer-lhes pela atenção, carinho e paciência que tiveram para nos ensinar. As aulas foram divertidíssimas e foi bem mais fácil aprender assim. Essas aulas com certeza fizeram a diferença em minha vida. Meu interesse pelo alemão só aumentou, tanto que não parei, continuo fazendo um curso aqui na própria USP.

Já aprendi alguns diálogos, muitas palavras diferentes e agora estou aprendendo a conjugar verbos.

Mas minha maior dificuldade por enquanto é saber quando o substantivo é masculino, feminino ou neutro, mas a Irene disse que isso a gente só vai pegar com o tempo.

Mas enfim continuarei estudando, pegarei habilitação em alemão no próximo ano e se Deus quiser ainda farei meu mestrado lá na Alemanha.

Obrigada por tudo.

Um beijão.

Diário de aprendizado

Maria Tereza

Sobre o curso “Alemão Interativo”

A língua alemã ganhou ao longo do tempo uma imagem depreciativa, como difícil de aprender, estranha de reproduzir e impossível de escrever. Fala-se em ter aulas longas, entediantes e frustrantes, mas quase não se fala de uma aprendizagem bem-sucedida. É interessante questionar se o próprio ensino do alemão não poderia ajudar a atenuar a visão negativa que a língua adquiriu. Assim, o início do ensino é o momento crucial. Então, o aluno decide quanto esforço ele dará aos estudos em sala e em casa.

Decidi dedicar-me ao alemão a partir de uma literatura pela qual me apaixonei, mas muito medo eu tive de falhar em alcançar a habilidade de ler o original. Então, antes de ter uma aula tradicional dessa língua encontrei o curso “alemão interativo”. O que compreendi da proposta era a ideia de introduzir a cultura e a língua, de forma que o estudante se acostumassem à fonética distinta e à entonação da frase, contudo, com a oportunidade de compreender o que era dito através da interatividade, através de gestos e tarefas.

Nos gestos, era possível individualmente conseguir conhecimento da estrutura de pensamento da língua estrangeira, além de ganhar vocabulário com as listas de cada aula, para fixar o que foi facilmente compreendido na aula do que seria com um dicionário, de forma artificial, mecânica e sem exemplos de uso.

E nas tarefas o fato de haver um grupo garantia o entendimento, pois uns ajudavam aos outros, caso alguém se perdesse na explicação, evitando repetições desnecessárias ou mesmo um maior uso de tempo em comparação a cursos tradicionais.

Pessoalmente, pude me sentir em contato com a língua, enquanto aprendia, e embora que esse contato tenha sido apenas o início de uma aprendizagem que exigirá esforço e tempo, sinto-me motivada a continuar, pois agora parece-me possível atingir um domínio satisfatório do alemão, que já não me soa tão estranho.

Assim, desde o curso, faço um curso online de alemão básico (<http://www.livemocha.com/>) e pretendo, após ter fixado um mínimo vocabulário, utilizar o livro didático, provavelmente o *Themen*, e o quanto antes quero iniciar um curso formal e tradicional. E com esses conhecimentos estarei preparada para ingressar na habilitação de alemão do curso de Letras da USP.

Em outras palavras, o curso proporcionou uma preparação para o estudo do alemão e motivou os meus aprendizados autônomos.

Diário de aprendizado

Mike

Avaliação pós-curso de Alemão Interativo. Um curso para primeiro contato com a língua (FÉRIAS)

Na semana seguinte as aulas, eu terminei de preencher que ficaram nas atividades realizadas. Enquanto eu procurava o significado de algumas palavras, encontrei um site: www.leo.org, que me pareceu bem razoável.

Assim, pude observar que necessitava “preencher” as lacunas sobre como é a pronúncia de algumas sílabas.

Após esse mês engatinhando sozinho por um mundo escrito em “Deutsch”, me recordo da primeira aula, que aprendemos: as perguntas fundamentais, as cores e números até “thousand”.

Na segunda aula, lembro das preposições “nach” e “für” para as horas que depois utilizamos na 4ª. aula para indicar as direções, lembro-me de alguns alimentos também, como “Butter”, “Wien” [sic], “Bier”.

Na terceira aula, me recordo das relações familiares de “Vater”, “Mutter”, “Son”, “Grossvater”. Exercício de pronúncia com a música “Laurentia liebe, Laurentia mein” para treinar os dias da semana “Montag”, “Mittwoch”.

Na quarta aula, lembro-me de alguns lugares da casa como “der Treppe”, “die Kürrien” [sic] e construímos um cartaz do que seria nossa casa ideal. Depois aprendemos alguns verbos como “gehen”, “essen”, “drunken” [sic], “arbeit”.

Na quinta aula, recordo-me que foram apresentadas as roupas “Schuh”, “Kleid” no leilão, e recordamos as preposições quando brincamos com as direções “reicht” [sic], “links”.

Dessa breve recordação, posso citar as seguintes sugestões: acredito que as atividades envolvendo memória, foram as mais eficientes para o meu aprendizado. Já nas brincadeiras com muitas palavras no vocabulário, às vezes sentia-me perdido tentando lembrar os verbos que eram muito parecidos foneticamente, como no mata-moscas do primeiro dia.

Depois da memorização, considero que um exercício de fixação é muito importante, como a atividade do caminho a ser percorrido por um amigo.

No entanto, na semana seguinte, eu tentei entender foneticamente uma letra de música em alemão por semana, e também um pouco sobre o significado para tentar expandir o vocabulário.

Eu li uma parte do livro distribuído na 4ª. Aula sobre a Alemanha, e observei que os alemães criaram parte das invenções mais importantes do mundo, como o telefone, a televisão, o computador, o formato mp3, parte muito importante da filosofia.

Além disso, eu descobri museus e castelos históricos, que pretendo conhecer em breve.

Na primeira semana do mês de Agosto, eu tentei encontrar a Nora no facebook como informado, mas não tive sucesso.

Procurei outros álbuns dos cantores passados via mp3, mas não obtive muito sucesso. Consegui algumas musicas [sic] que estão fazendo sucesso atualmente e observei que a Alemanha também possui forte influência americana na musica [sic].

Os filmes que eu encontrei em alemão foram: “Das Leben der Anderen” que achei excelente, “Good Bye Lênin!” igualmente “Gute” e os clássicos de Wim Wenders que eu havia esquecido que era o criador do filme “As Asas do Desejo” re-filmado como “Cidade dos Anjos” (“Super !! auf Deutsch”).

Diário de aprendizado

Mr. Brown

Relatório de Aprendizado – Alemão – Profª Nora

Na semana que se passou, eu aprendi muito (levando em consideração que eu não sabia nada).

Porém, a meu ver, a aula é muito curta para um aprendizado concreto. Tive ciência do que é a língua alemã e sua utilização em um modo lúdico cultural, mas talvez fosse mais apropriado para a iniciação de crianças na língua alemã, o que eu acho que seria até mesmo mais proveitoso. Ou então aumentasse a carga aula do curso. Se assim fosse, talvez a continuidade neste universo emerso fizesse maior a “aderência” da língua na minha memória.

Como disse no começo, essas são opiniões formadas por mim. Achei que o curso é de um incentivo muito grande para a procura da continuidade no estudo da língua, tanto que minha filha começou a fazer, mas acho também que o tempo é muito pouco para um aprendizado efetivo.

Assim sendo, espero que tenha ajudado em seu trabalho.

Abraços

Mr. Brown

Diário de aprendizado

Papel

Diário de aprendizado

O primeiro dia, logo no início, deu a impressão de que seria mais difícil do que eu esperava. Mas aos poucos a imersão fez efeito. Fui me acostumando com a língua, ligando os pontos e entendendo o que deveria ser feito. Eu sabia muito pouco de alemão, mas o suficiente para conseguir distinguir palavras no meio de um monte de sons.

As atividades nos fizeram interagir e rapidamente nos unimos como um grupo, talvez com aquela sensação de “estamos todos juntos neste barco”, vamos fazer dar certo. Todas elas foram muito interessantes, fáceis de se compreender e de se executar. As minhas favoritas foram: UNO, Fliegenklatschenspiel e Kleiderversteigerung; tanto por gosto de adquirir o vocabulário, quanto pela forma, que tornou o exercício de memorização mais rápido (sem contar que é muito legal poder dizer que sei jogar UNO em alemão e ensinar meus amigos).

Só tenho uma ressalva quanto ao método como um todo que observei ao longo daquela semana, que somente a mímica é insuficiente para a compreensão de certas palavras, como no caso dos adjetivos. A mensagem até conseguia ser transmitida, então como atividade é suficiente, mas como um curso, as folhas de vocabulário (sem tradução) poderiam ser entregues logo após a explicação do exercício e antes de sua execução (e não no final da aula), já que algumas pessoas, como eu, conseguem lembrar melhor das palavras vendo elas escritas.

Sei que não estava no programa do curso, mas uma aula rápida sobre a leitura, fonemas, etc, logo no começo do curso também seria interessante e acho que ajudaria o processo.

No geral, achei o método muito interessante e gostei bastante. Fico feliz em ter feito parte do projeto e espero ter ajudado pois ele me ajudou muito também.

Hoje, continuo com meus estudos de alemão sozinha, estou usando o livro Deutsche Sprachlehre für Ausländer (que é meio antigo, mas o método combina com meu jeito de estudar) e estou progredindo, espero terminar o A1 até o final deste ano. Além do livro teórico e seus exercícios, estou indo atrás de bandas e filmes alemães e estou acompanhando o podcast “Warum nicht?” do Deutsche Welle/Goethe Institute.

Meu objetivo final, com o alemão, além de fluência na fala/compreensão, é ter o alemão como instrumento de trabalho, seja pesquisa ou tradução na área de Literatura Infantil.

Nora, muito obrigada por tudo, tenho certeza que absorvi mais do que eu imagino. Boa sorte com o projeto!

Diário de aprendizado

Smith

Diário do Smith

Eu gostei das brincadeiras. Eu acho que boa parte delas me ajudou a guardar tudo de que ainda me lembro. Algumas brincadeiras foram mais proveitosas do que outras. Por exemplo, o jogo da memória com números e cores foi muito bom para eu guardar, obviamente, os números e as cores. Mas não só isso, apesar de na hora eu não ter pegado muita coisa, com o tempo ficou mais fácil de guardar brau [sic], grün, rot, eins, drei, elf... Depois veio a brincadeira do mata-moscas que retomou as cores já vistas (reforçando-as) e apresentou vários verbos do cotidiano. Isso de apresentar com uma brincadeira e retomar com outra e depois com outra, eu acho que [sic] foi muito bom não só pelo vocabulário, mas também pelos sons que as palavras têm, pelo sons que se repetem em palavras diferentes como, por exemplo: o <ái> de eins, drei, mein, weisz; o <v> de weisz, wer, was ist das, bitte wieder holen, wie bitte, o <iii> de wie... e assim por diante. Eu acho que a repetição não só das palavras, como também dos sons ajudou no aprendizado. Como eu citei algumas palavras acima de outras brincadeiras, vale a pena dizer também que eu gostei (no sentido de ter sido legal, dinâmica e proveitosa para o aprendizado) da brincadeira de ficarmos todos numa roda e termos que gesticular e falar (mesmo que sem saber como se escreviam as palavras) coisas como, por exemplo: was ist das, wie bitte, bitte, wer, bitte wieder holen, ja, nein, etc. Apesar de reconhecer que essas brincadeiras me ajudaram a guardar algumas coisas da língua alemã, eu devo dizer que eu acho que seria muito melhor se tivéssemos mais coisas em que nos apoiar. Por exemplo, as palavras escritas não precisariam ser o foco das brincadeiras (como de fato não foram!), mas eu penso que se elas estivessem no ambiente, não sei, nas paredes talvez, algumas delas, algumas chaves, como um brau [sic] (sem um grau), um bitte, um wie, um wer, um was (sem um was ist das, sem wie bitte, sem bitte wieder holen), sei lá... algumas palavras chaves talvez ajudassem mais no aprendizado do conjunto (como na escolinha, quando tinha o alfabeto na parede, alguns desenhos...). A observação quanto a algumas palavras escritas no ambiente vale para todas (ou praticamente todas) as brincadeiras/músicas/outras atividades. Quanto à brincadeira do mata-moscas que eu já citei acima, eu gostei por ter sido bem dinâmica, bem alegre, um tanto quanto saudavelmente competitiva, por ter retomado coisas anteriores e acrescentando mais, por ter apresentado palavras do dia a dia e com alguma similaridade com as respectivas na língua inglesa (grün, grau, trinken, gehen, kommen, hören).

Dos teatrinhos, em geral, eu não gostei muito. O primeiro teatrinho eu achei um tanto quanto desnecessário. No máximo, eu peguei uma ou outra idéia do que vocês disseram (mas não ficou nada!). Os teatrinhos do supermercado e do leilão foram mais interessantes, apresentando palavras (na verdade sons) e objetos juntos. A mesma observação de palavras escritas no ambiente se faz presente para estas duas atividades. Mesmo tendo sido mais interessantes, eu acho que talvez o tempo não tenha sido muito bem aproveitado se tivermos como critério o aprendizado da língua alemã. Acho que, cada teatrinho, levou umas três ou quatro vezes mais tempo do que cada jogo da memória para aprendermos possivelmente menos. Eu acho que isto precisa ser visto melhor! Talvez focar em menos coisas (menos alimentos, menos roupas e com sons possivelmente mais próximos, não sei).

Das “músicas”, em geral, eu gostei. Novamente a nota referente às palavras escritas: de fato não precisava entregar a letra na primeira vez da música, mas algumas palavras mais diferentes e chaves talvez ajudassem no aprendizado do todo (porque vc não entende uma que

se junta com a próxima e com a próxima até que vira algo que nem o professor saberia identificar). Só depois de conhecer algumas palavras, a gente tenta compreender as que estão entre elas e daí assimilar melhor o todo (de Laurentia eu só entendia praticamente Montag, fritag [sic]...). Esta observação é mais para Laurentia do que para Cabeça, ombro, joelho e pé, uma vez que esta última, tinha as palavras mais separadas. Quanto a cabeça, ombro, joelho e pé, eu acho que poderíamos ter nos focado em menos partes do corpo, para gravar melhor (com algumas palavras a vista).

Quanto à ginástica das direções, eu gostaria de dizer que eu acho que nós gastamos muito, muito tempo para pegarmos pouquíssimas palavras e idéias (brincamos duas vezes demoradas se não me engano). Acho que bastava só um pouco desta ginástica, porque depois (ou no meio) ainda tivemos a brincadeira dos quadradinhos (de fazer o caminho no *Papel*) e a brincadeira de siga o mestre, que foram muito interessantes no sentido de diversificar as atividades. As três atividades foram boas essencialmente trabalharam as mesmas coisas (números e direções), mas novamente o planejamento de tempo não foi bom. Talvez uns dez minutos de ginástica num dia, os quadradinhos [sic] no dia seguinte (poderia ser inclusive no formato de o professor dar as direções e todos irem anotando... apenas uma outra idéia) e o siga o mestre no outro dia.

Eu gostei da atividade da árvore genealógica, porque novamente foi uma atividade que mostrou similaridades com a língua inglesa, como em mutter, vater groszmutter, o que eu acho que ajudou no aprendizado. Foi muito boa a idéia de pegar uma família razoavelmente conhecida para indicar os parentescos. Novamente, se tivéssemos na parede grosz (não que esteja difícil de se entender, ou de se chutar como se escreve(e mutter, não precisaríamos ver escrito groszmutter e talvez nem vater (porque mesmo que eu chutasse vater (a partir de ter ouvido <fater> e lido mutter na parede), eu ainda estaria falando certo, porque estaria me baseando em algo que teria o mesmo som a princípio.

Quanto às partes da casa e coisas relacionadas, eu gostei muito do jogo da memória, mas não gostei tanto assim da atividade de venda de casa. Na verdade, a atividade de venda de casa tomou muito tempo (muito mesmo), foi cansativa e, para mim, não acrescentou praticamente nada além do que foi visto no jogo da memória. Acho que teria sido muito mais proveitoso o jogo da memória num dia e o mesmo jogo no dia seguinte ou no outro ainda (possivelmente modificado, talvez com as figuras do primeiro versus figuras de objetos respectivos, por exemplo, panela com küche). Daria pra [sic] fazer até 3: objetos versus nomes; cômodos versus nomes; e objetos versus cômodos em dias distintos.

Apesar de eu ter gostado também da atividade dos adjetivos, eu acho que foram muitos adjetivos para pouco tempo. Talvez dividir em mais dias da semana fosse o melhor para ajudar a gravar, mantendo junto os “contrários”. Pedir todo dia para falarmos um adjetivo de alguém da sala. Por exemplo, o grosz citado acima como palavra a ser posta na parede poderia ser resultado desta atividade.

Ah, gostei muito também dos comentários (em português, obrigado) referentes à cultura/história alemã.

Tá então chega de falar do que já foi lá atrás e vamos falar um pouco do meio tempo. Neste meio tempo, apesar de eu estar interessado em aprender mais alemão e tudo mais, sempre existe a questão do tempo e das prioridades. A princípio eu não estudei muito, apenas os números, sei lá, contando de 1 a 50 e de 50 a 1 na hora de ir embora, em alguns dias das semanas, e trocando de línguas para ajudar a guardar. Mais recentemente, eu iniciei um curso de alemão aqui na USP (na FEA), do qual estou gostando muito. Eu sempre (desde muito tempo atrás) quis fazer alemão. Já quase fiz matrícula no semestre passado, mas deixei passar. Eu dizia pra mim mesmo que faria então neste segundo semestre sem falta. Eu acho que a nossa semana inclusive me ajudou pra isso, pra começar logo. De todo modo, eu comecei. Eu

penso que o tempo que passamos juntos me ajudou a começar este curso com outros olhos, já com um ponto de vista diferente, já entendendo coisas com mais facilidade, já falando com mais facilidade, já prestando atenção em coisas que provavelmente não estaria prestando se não tivéssemos feito aquela semana. Eu quero aprender alemão bem, não necessariamente para o meu trabalho, mas porque eu gosto do som, eu gosto de aprender línguas e eu admiro a gana e o desejo de vencer do povo alemão. Conforme eu respondi nos questionários, eu não achava e continuo não achando o alemão uma língua fácil, mas pelo que eu vi até agora eu não consigo dizer que é difícil. Obrigado.

Diário de aprendizado

Participante desconhecido

Antes de me inscrever para este curso de Alemão admito que não acreditava em grandes avanços, por algumas razões como, ser muito rápido, as aulas serem muito próximas umas das outras e por ser parte de uma tese de mestrado.

Logo no primeiro dia percebi que o curso foi muito bem preparado, o ambiente da sala de aula era muito bem e foram disponibilizados vários livros para consulta. As atividades eram sempre muito interessantes e bem repetitivos, o que ajuda a consolidar os conceitos aprendidos.

Outro fato interessante é que as sugestões, críticos e elogios eram bem aceitos e utilizados no mesmo curso se fosse possível, isso ajudou a melhorar o curso, que já era muito bom, ainda nesta turma.

Em minha visão, as atividades como um todo foram muito boas, sempre ajudando a aprender com diversão, o que torna as aulas ainda mais prazerosas.

Uma pequena negativa que gostaria de destacar é o fato de as aulas serem todas em uma mesma semana, isso impede que os alunos estudem bem o conteúdo da aula anterior por falta de tempo entre as aulas. Minha sugestão é que fossem dados duas aulas por semana, com pelo menos dois dias de intervalo entre eles, assim daria tempo para estudar bem e a sequência de aulas não seria muito extensa.

Penso que neste tipo de curso o professor é muito importante na preparação das atividades, no fornecimento de um bom ambiente para a aula e na atenção para tirar dúvidas. Tudo isso que citei foi muito bem feito, já no aprendizado é muito importante que os alunos estudem sozinhos, esse ponto, para mim, depende muito pouco do professor, principalmente pelo tipo do curso. Acho que se as aulas fossem mais distribuídas, como sugeri, o aluno teria um aproveitamento bem melhor, pois poderia estudar e revirar o que foi visto em aula, marcar dúvidas para perguntar em uma próxima aula e pesquisar os temas da próxima aula para aproveitar melhor o tempo em sala.

Agradeço muito à vocês pelo curso, desejo muita sorte em sua tese e sugiro que mantenha este formato de curso, pois muita gente se interessa e não encontra disponibilidade e além disso pelo fato de o curso estar muito bom. Glückwünsche!

Diário de aprendizado

Participante desconhecido

Hallo!

O curso interativo de alemão possibilitou um ótimo primeiro contato com a língua, no meu caso, que não conhecia nada ainda sobre a língua alemã, foi possível uma grande aproximação. Durante os cinco dias de curso tivemos contato direto com a pronúncia da língua, o que na minha opinião, foi muito proveitoso.

As atividades realizadas sempre em grupo possibilitaram a troca de experiências, e facilitaram bastante a compreensão, através das relações com atividades cotidianas.

Gostei bastante do método do curso, acredito ser uma ótima forma de se adaptar ao som da língua, às suas características, já que o foco do curso foi a língua falada.

Depois do curso, ao ouvir músicas ou tentar ler algumas coisas em alemão, já foi possível identificar várias palavras e ideias, além de podermos fazer a associação do som com a escrita, o que antes não era possível para mim, pois não tinha nenhuma noção fonética da língua.

O curso interativo aumentou o meu interesse em aprender a língua, o que sempre tive vontade mas sempre achei que seria muito difícil, com o curso percebi que apesar de difícil, com os métodos corretos de estudo é possível sim aprender a língua.

Achei muito interessante toda a programação do curso, pretendo continuar a estudar a língua e a cultura da Alemanha, o que ainda não foi possível neste intervalo de tempo entre o curso e o último encontro.

De um modo geral, o curso foi ótimo, e apesar da grande quantidade de informações em quatro horas diárias, o método utilizado fez com que não se tornasse chato e cansativo, pelo contrário, foi dinâmico, divertido e produtivo.

Agradeço muito a oportunidade e lhe desejo muita sorte e sucesso em seu trabalho.

Vielen Dank!

Alles Gute!

Tschüss!

Apêndice J:
Declaração de consentimento preenchida pelos participantes

Declaração

Eu, _____, participante do curso 'Alemão Interativo' em julho e agosto de 2011 fui informado(a) sobre os seguintes itens a respeito do curso:

- ⚡ O curso faz parte da dissertação de mestrado de Nora Gröninger.
- ⚡ Eu tenho direito a receber uma cópia da dissertação por e-mail quando ela estiver pronta e desejo receber esta cópia no seguinte e-mail: _____
- ⚡ O preenchimento de questionários faz parte da coleta de dados para a dissertação. Para preencher os questionários de forma anônima, eu mesmo escolho um nome fictício que permanecerá secreto e assino todos os questionários com este mesmo nome fictício.
- ⚡ Eu posso responder os questionários livremente. O valor das respostas (muito positivas ou muito negativas) não terá nenhuma consequência positiva ou negativa para a participação no curso.
- ⚡ Eu concordo que os dados obtidos através dos questionários serão utilizados sob o meu nome fictício na dissertação de mestrado.
- ⚡ O curso será gravado. As gravações estarão disponíveis para quem quiser e podem ser requeridas gravadas em DVD durante o curso ou posteriormente pelo e-mail a nora.groeninger@gmx.de.
- ⚡ Eu concordo que as gravações ou transcrições de partes delas serão utilizadas de forma anonimizada na dissertação de mestrado.
- ⚡ O meu nome verdadeiro não aparecerá na dissertação de mestrado.
- ⚡ Além da semana presencial em julho haverá mais um encontro no sábado, dia 26 de agosto de 2011. A presença neste dia conta como presença no curso.
- ⚡ O certificado pode ser retirado após o último dia no Prédio de Administração da Faculdade de Letras.

Eu concordo com os termos mencionados acima.

São Paulo, 11 de julho 2011

Assinatura