

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LILIAN DOS SANTOS SILVA RIBEIRO

**Crenças discentes sobre a aprendizagem de línguas adicionais: um estudo
de caso na Universidade Federal do Paraná.**

**São Paulo
2019**

LILIAN DOS SANTOS SILVA RIBEIRO

**Crenças discentes sobre a aprendizagem de línguas adicionais: um estudo
de caso na Universidade Federal do Paraná.**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

**São Paulo
2019**

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

d482c dos Santos Silva Ribeiro, Lilian
Crenças discentes sobre a aprendizagem de línguas
adicionais: um estudo de caso na Universidade
Federal do Paraná. / Lilian dos Santos Silva
Ribeiro; orientador Vojislav Aleksandar
Jovanovic. -- São Paulo, 2019.
254 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Línguas estrangeiras
modernas. 3. Crenças. I. Jovanovic, Vojislav
Aleksandar, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Como cristã, agradeço a Deus em todas as circunstâncias, pois, mesmo nos momentos mais difíceis, seu amor nos conforta.

Como filha, agradeço de coração ao meu pai, Benedicto, por todos os gibis e livros que me comprou, por todos os longos anos em que me levou e buscou da escola e da faculdade.

Como esposa, agradeço ao Patrick por seu amor prestativo, sempre cuidando do nosso filho para que eu pudesse escrever.

Como mãe, agradeço ao Emanuel por ser um menino tão amoroso com sua família. Agradeço sempre a Deus por sua vinda e por sua vida, meu “Coquinho”.

Como professora, agradeço aos queridos alunos que participaram voluntariamente desta pesquisa, oferecendo seu tempo e suas opiniões preciosas para que este trabalho fosse realizado.

Como colega, agradeço aos professores de idiomas do SEPT que autorizaram que eu entrevistasse seus alunos.

DEDICATÓRIA

Para Emanuel,

Deus conosco.

“Assim, vós, se, com a língua, não disserdes palavra compreensível, como se entenderá o que dizeis? Porque estareis como se falásseis ao ar. Há, sem dúvida, muitos tipos de vozes no mundo; nenhum deles, contudo, sem sentido. Se eu, pois, ignorar a significação da voz, serei estrangeiro para aquele que fala; e ele, estrangeiro para mim. Assim, também vós, visto que desejais dons espirituais, procurai progredir, para a edificação da igreja. Pelo que, o que fala em outra língua deve orar para que a possa interpretar. Porque, se eu orar em outra língua, o meu espírito ora de fato, mas a minha mente fica infrutífera. Que farei, pois? Orarei com o espírito, mas também orarei com a mente; cantarei com o espírito, mas também cantarei com a mente. E, se tu bendisseres apenas em espírito, como dirá o indouto o amém depois da tua ação de graças? Visto que não entende o que dizes; porque tu, de fato, dás bem as graças, mas o outro não é edificado. Dou graças a Deus, porque falo em outras línguas mais do que todos vós. Contudo, prefiro falar na igreja cinco palavras com o meu entendimento, para instruir outros, a falar dez mil palavras em outra língua.”

Coríntios, 14:9-19. Trad. Almeida revista e atualizada.

“Quem, dentre vós, é sábio e tem verdadeiro entendimento?
Que o demonstre por seu bom proceder cotidiano,
mediante obras praticadas com humildade
que têm origem na sabedoria.”

Tiago 3:13. Trad. Bíblia King James Atualizada.

RESUMO

Neste trabalho, investigamos quais são as principais crenças de alunos do ensino tecnológico superior da Universidade Federal do Paraná, matriculados nos cursos de Comunicação Institucional e Secretariado, a respeito do processo de ensino/aprendizagem dos idiomas inglês e espanhol em seus respectivos cursos. Para caracterizar o conceito de crenças dentro do contexto de aprendizagem de línguas, recorreremos ao arcabouço teórico dado pela Linguística Aplicada, além de tratarmos de relacioná-lo com as contribuições oriundas da Sociologia e da Psicologia da Educação. Para o desenvolvimento desta pesquisa, norteamos-nos pelas seguintes perguntas: 1) quais as crenças desses estudantes com respeito ao ensino/aprendizagem de idiomas?; 2) existem crenças diferentes para línguas diferentes?; 3) existe relação entre as crenças dos estudantes e sua motivação para o estudo? Se existe, como se caracteriza esse vínculo?; 4) quais as implicações práticas das crenças para o ensino/aprendizagem de idiomas no caso estudado? Os dados levantados revelam que as crenças dos discentes reafirmam a eficácia de algumas atividades já previstas dentro de teorias consolidadas para o ensino de línguas, e que a execução dessas atividades influencia diretamente no grau de motivação para o estudo. Os dados também revelam que o estudo concomitante do inglês e espanhol parece interferir positivamente no que se refere ao desenvolvimento de um maior repertório de estratégias de aprendizagem de idiomas. As ações empreendidas durante esta pesquisa mostraram a relevância de se possibilitar condições para que o aprendiz de línguas (re)construa suas crenças e pense criticamente a respeito do seu próprio papel, bem como o papel do seu professor, nesse processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Palavras-chave: Crenças; Ensino de idiomas; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

In this work we investigate the main beliefs of students of higher technological teaching at the Federal University of Paraná, enrolled in the courses of Institutional Communication and Secretariat, regarding the teaching and learning process of the English and Spanish languages in their respective courses. In order to characterize the concept of beliefs within the context of language learning, we refer to the theoretical framework given by Applied Linguistics, in addition to trying to relate it to contributions from Sociology and Educational Psychology. For the development of this research, we are guided by the following questions: 1) what are these students' beliefs about teaching / learning languages ?; 2) Are there different beliefs for different languages ?; 3) Is there a relationship between students' beliefs and their motivation for the study? If so, how is this bond characterized? 4) What are the practical implications of beliefs for teaching / learning languages in the case studied? The data show that the beliefs of the students reaffirm the effectiveness of some activities already predicted within consolidated theories for language teaching, and that the execution of these activities directly influence the degree of motivation for the study. The data also reveal that the concomitant study of English and Spanish seems to interfere positively in the development of a larger repertoire of language learning strategies. The actions undertaken during this research showed the relevance of enabling the language learner (re) to construct his / her beliefs and to think critically about his / her own role, as well as the role of his / her teacher in this teaching / learning process. target language.

Keywords: Beliefs; Language teaching; Applied Linguistics.

RESUMEN

En este trabajo, investigamos cuáles son las principales creencias de alumnos de la enseñanza tecnológica superior de la Universidad Federal de Paraná, matriculados en los cursos de Comunicación Institucional y Secretariado, respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje de los idiomas inglés y español en sus respectivos cursos. Para caracterizarse el concepto de creencias dentro del contexto de aprendizaje de lenguas, recurrimos al marco teórico aportado por la Lingüística Aplicada, además de tratar de relacionarlo con las contribuciones oriundas de la Sociología y de la Psicología de la Educación. Para el desarrollo de esta investigación, nos orientamos por las siguientes preguntas: 1) ¿cuáles las creencias de esos estudiantes acerca de la enseñanza/aprendizaje de idiomas?; 2) ¿existen creencias diferentes para lenguas diferentes?; 3) ¿existe relación entre las creencias de los estudiantes y su motivación para el estudio? Si existe, ¿cómo se caracteriza ese vínculo? 4) ¿cuáles las implicaciones prácticas de las creencias para la enseñanza/aprendizaje de idiomas en el caso estudiado? Los datos levantados revelan que las creencias de los discentes reafirman la eficacia de algunas actividades ya previstas dentro de teorías consolidadas para la enseñanza de lenguas, y que la ejecución de esas actividades influye directamente sobre el grado de motivación para el estudio. Los datos también revelan que el estudio concomitante del inglés y español parece interferir positivamente sobre el desarrollo de un repertorio más amplio de estrategias de aprendizaje de idiomas. Las acciones emprendidas durante esta investigación enseñaron la importancia de posibilitarse condiciones para que el aprendiz de lenguas (re)construya sus creencias y piense críticamente sobre su propio rol, así como el rol de su profesor, en ese proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta.

Palabras clave: Creencias; Enseñanza de idiomas; Lingüística Aplicada.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo de questionário aplicado	86
Tabela 2: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.....	90
Tabela 3: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2017.....	90
Tabela 4: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2016.....	91
Tabela 5: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2017.....	91
Tabela 6: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.	92
Tabela 7: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2017.	92
Tabela 8: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.	93
Tabela 9: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.	93
Tabela 10: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.....	94
Tabela 11: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades Gramática e Tradução, 2017.....	94
Tabela 12: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do tipo Audiolingual, 2016.....	95
Tabela 13: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do tipo Audiolingual, 2017.....	95
Tabela 14: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.	96
Tabela 15: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativo, 2017.	96
Tabela 16: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.	97

Tabela 17: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.	97
Tabela 18: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.	98
Tabela 19: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2017.	98
Tabela 20: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2016.	99
Tabela 21: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2017.	99
Tabela 22: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.	100
Tabela 23: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2017.	100
Tabela 24: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.	101
Tabela 25: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.	101
Tabela 26: Dados comparativos TCI Inglês	102
Tabela 27: Dados comparativos TCI Espanhol	103
Tabela 28: Dados comparativos TCI Inglês e TCI Espanhol	104
Tabela 29: Dados comparativos Secretariado	105
Tabela 30: Dados comparativos TCI Inglês, TCI Espanhol e Secretariado	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O efeito Dunning-Kruger.....	110
Gráfico 2: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR em 2016.	113
Gráfico 3: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR em 2017.	113
Gráfico 4: Percepção de eficácia das atividades do tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.	114
Gráfico 5: Percepção de eficácia das atividades do tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.	114
Gráfico 6: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.	115
Gráfico 7: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.	115
Gráfico 8: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.	116
Gráfico 9: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.	116
Gráfico 10: Percepção de eficácia das atividades do tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.	117
Gráfico 11: Percepção de eficácia das atividades do tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.	117
Gráfico 12: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.	118
Gráfico 13: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.	118
Gráfico 14: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.	119
Gráfico 15: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.	119

Gráfico 16: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.....	120
Gráfico 17: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.....	120
Gráfico 18: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.	121
Gráfico 19: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.	121
Gráfico 20: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.	122
Gráfico 21: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.	122
Gráfico 22: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.	123
Gráfico 23: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.	123
Gráfico 24: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.....	124
Gráfico 25: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1986-1999)	38
Quadro 2: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1986-1999)	39
Quadro 3: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1993-2002)	40
Quadro 4: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1993-2002)	41
Quadro 5: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1981-1991)	42
Quadro 6: Estruturação das Crenças	44
Quadro 7: Relação entre Crenças, Motivação e Desempenho.	48
Quadro 8: Componentes da motivação para a aprendizagem de língua estrangeira segundo Dörnyei (1994).....	52
Quadro 9: Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico de Abric	59
Quadro 10: Crenças Macroestruturais e Microestruturais.	65
Quadro 11: Pontos Positivos e Negativos dos Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa sobre Crenças.....	67
Quadro 12: Fases para a Análise das Entrevistas Individuais Transcritas.	83
Quadro 13: Questionário NUNAN, 2002.....	170
Quadro 14: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.	186
Quadro 15: Atitudes, modo e nível de intervenção na relação professor-aluno.....	195

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Entrada do SEPT e estacionamento para motos e bicicletas.	27
Foto 2: Auditório para cerimônias de colação de grau e palestras.	27
Foto 3: Auditório para cursos de extensão e semanas acadêmicas.	28
Foto 4: Biblioteca do SEPT.	28
Foto 5: Espaço para eventos e estacionamento de carros.	29
Foto 6: Vista interior do espaço para eventos.	29
Foto 7: Área de convivência.	30
Foto 8: Feira semanal de produtos orgânicos na área de convivência.	30
Foto 9: Vista frontal de um dos laboratórios de informática.	31
Foto 10: Vista lateral de um dos laboratórios de informática.	31
Foto 11: Sala de aula do SEPT.	32
Foto 12: Jardim do SEPT com área de churrasqueira.	32
Foto 13: Área externa, vista a partir do estacionamento.	133
Foto 14: Área externa, vista lateral de acesso à escada.	133
Foto 15: Área externa, vista das escadas de acesso às salas de aulas.	134
Foto 16: Área interna, vista do corredor de acesso à sala de aula.	134
Foto 17: Sala de aula, perspectiva "a".	135
Foto 18: Sala de aula, perspectiva "b".	135
Foto 19: Sala de aula, perspectiva "c".	136
Foto 20: Capa do livro de Inglês.	144
Foto 21: Capa do livro de Espanhol.	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Participantes	23
A instituição.....	25
Organização desta tese	33
1 CAPÍTULO	34
REVISÃO DA LITERATURA SOBRE CRENÇAS NO ENSINO DE IDIOMAS	34
1.1 Vários Conceitos de Crenças	35
1.2 Correlação entre Crenças e Desempenho Escolar/Acadêmico.	44
1.3 Relação entre Crenças, Motivação e Desempenho	47
1.4 Interdisciplinaridade do Conceito de Crenças	53
1.5 A Inserção dos Estudos sobre Crenças nas Ciências Sociais: A Teoria das Representações Sociais.	56
1.6 A Inserção dos Estudos Sobre Crenças na Psicologia Educacional.....	60
1.7 Tipos de Crenças	63
1.8 Considerações finais deste capítulo	65
2 CAPÍTULO	66
METODOLOGIA E APLICAÇÃO.....	66
2.1 A Elaboração dos Instrumentos de Coleta.....	66
2.2 Perguntas da Pesquisa	75
2.3 Configuração da Pesquisa.....	76
2.4 A Coleta dos Dados e a Metodologia para a sua Análise.....	81
3 CAPÍTULO	85
ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	85
3.1 Resultados dos questionários do curso de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês	90
3.1.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução	90
3.1.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual.....	91
3.1.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa	92
3.1.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas	93

3.2 Resultados dos questionários do curso de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol.....	94
3.2.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução	94
3.2.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual.....	95
3.2.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa	96
3.2.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas	97
3.3 Resultados dos questionários do curso de Secretariado	98
3.3.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução	98
3.3.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual.....	99
3.3.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa	100
3.3.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas	101
3.4 Análise dos resultados dos questionários dos cursos de Comunicação Institucional com ênfase em inglês e de Comunicação Institucional com ênfase em espanhol.....	102
3.5 Análise dos resultados do curso de Secretariado	105
3.6 Análise comparativa entre os cursos	106
3.7 Análise dos resultados para cada método e abordagem de ensino de idiomas.....	111
4 CAPÍTULO	126
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	126
Introdução.....	126
4.1 Aspectos levantados a partir das entrevistas.....	128
4.2 A metodologia de ensino de línguas adicionais na universidade em comparação a outros contextos de ensino	129
4.2.1 Características físicas da sala de aula e a disposição espacial dos alunos.....	132
4.2.2 Ensino de Línguas para Fins Específicos (Elfe).	139
4.3 Atividades de sala de aula vistas como eficientes	146
4.3.1 Música e vídeos.....	146
4.3.2 Conversação	154
4.4 Estratégias de aprendizagem e hábitos de estudo individuais	161
4.5 Características do professor.....	172
5 CAPÍTULO	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	179
5.1 Retomada das Perguntas desta Pesquisa	179

5.1.1 Quais as crenças desses estudantes com respeito ao ensino/aprendizagem de idiomas?	179
5.1.2 Existem crenças diferentes para línguas diferentes?.....	180
5.1.3 Existe relação entre as crenças dos estudantes e sua motivação para o estudo? Se existe, como se caracteriza esse vínculo?	181
5.1.4 Quais as implicações práticas das crenças para o ensino/aprendizagem de idiomas no caso estudado?.....	182
5.2 Repercussões teóricas e práticas desta pesquisa.	183
5.3 A natureza da pesquisa metacognitiva	184
5.4 A inserção do estudo das crenças sobre aprendizagem de idiomas em uma educação humanista ampla.	189
5.5 Afinal, o que é uma educação humanista?	190
5.6 Limitações desta Tese e Encaminhamentos	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi projetada, inicialmente, como um intento de se melhorar as condições de ensino/aprendizagem de idiomas dentro do contexto dos cursos superiores de tecnologia em Comunicação Institucional e em Secretariado do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atuo como docente de língua espanhola desde o ano de 2010. A ideia nasceu das experiências em sala de aula e em reuniões docentes, dos inúmeros comentários de alunos e professores a respeito do *como se aprende uma língua*. Devo confessar, então, que o incômodo foi a motivação inicial, já que quase tudo que escutava – de ambos os lados – me soava contraproducente. Um dos principais componentes desse incômodo veio a suscitar a motivação desta pesquisa: a ausência de um espaço aberto aos alunos para o debate e a expressão de suas ideias, anseios e (des)motivações no que concerne à aprendizagem de idiomas nesse contexto.¹ É, portanto, um dos ideais desta pesquisa o de suscitar entre os professores e alunos a percepção da importância pedagógica desse debate, trazendo à consciência as limitações e as libertações que podem advir das nossas crenças sobre a aprendizagem. Em um plano ideal, esta pesquisa incluiria também as crenças dos docentes de idiomas desses cursos a fim de, possivelmente, traçar-se um paralelo entre essas e as crenças

¹ Embora, é claro, sempre haja os meios de o alunado, em alguma medida, expor suas opiniões acerca dos cursos e das disciplinas, como é o caso, principalmente, da Avaliação Institucional de Ensino da UFPR, que é realizada semestralmente, sendo facultativo o seu preenchimento pelos alunos. As perguntas que compõem esta avaliação encontram-se no Anexo 1. Como se trata de um questionário de aplicação generalizada a todas as disciplinas e cursos da universidade, não prevê perguntas sobre aspectos específicos de cada área, como são aquelas que fizemos em nossa pesquisa. Informações sobre a avaliação estão disponíveis em: <http://www.avaliacao.ufpr.br/portal/>, onde a universidade informa que: “A pesquisa de autoavaliação institucional da UFPR foi elaborada pelas Coordenações de Políticas de Avaliação Institucional de Ensino (COPAIE) e de Políticas de Acesso e Permanência (COPAP) da Pró Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação da UFPR (CPA/UFPR), de acordo com a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nas instituições de Ensino Superior foi decretada pela Lei nº 10.861 de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior- SINAES. A CPA UFPR foi criada em 2005 através da Resolução 15/05 – COUN e possui as seguintes competências: I- Coordenar e articular os processos internos de Avaliação da Instituição; II-Sistematizar as informações resultantes dos processos de avaliação; III- Disponibilizar os Resultados da avaliação à comunidade.” Disponível em:< <http://www.avaliacao.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 21 jan.2019.

dos discentes. Essa “pesquisa ideal”, no entanto, demandaria, em primeiro lugar, que a pesquisadora não fosse docente da mesma instituição – por motivos profissionais e pelo distanciamento científico requerido –, e, em segundo lugar, demandaria também um tempo de execução consideravelmente maior do que os quatro anos previstos para as pesquisas doutorais. A “pesquisa real”, por sua vez, centrou-se no alunado dos cursos mencionados, e, a partir dela, visamos estabelecer em nosso ambiente de trabalho um canal permanente de diálogo, cujo intuito é, principalmente, o de conscientizar os discentes sobre as suas crenças e como elas influenciam em suas estratégias de aprendizagem.² Os dados levantados a partir da aplicação do primeiro questionário foram apresentados aos docentes da universidade na Mostra de Pesquisas do SEPT, realizada no dia 28 de junho de 2017, como também o serão os dados finais da análise desta tese. O intuito com essas apresentações é o de compartilhar com os professores da instituição os resultados obtidos, abrindo a possibilidade de um debate mais amplo sobre os mesmos. Dessa forma, esperamos não só abrir uma possibilidade de discussão para o corpo discente, mas também ao corpo docente da universidade, com o desejo de promover a inclusão do debate sobre as crenças de aprendizagem dentro da cultura organizacional³ da UFPR e mais especificamente do SEPT.

Apesar de esta pesquisa haver sido primeiramente projetada para a aplicação no contexto específico de ensino/aprendizagem de idiomas nos cursos superiores de tecnologia em Comunicação Institucional e em Secretariado do SEPT da UFPR, cremos que o modelo

² Nesse sentido, há a projeção de manter-se permanentemente o levantamento dessas crenças, inserindo o seu debate dentro das atividades realizadas em sala de aula pela docente.

³ Para a conceituação de cultura organizacional, nos pautamos aqui em Pires e Macedo, que assim a definem: “Não há concordância quanto ao conceito do termo utilizado [cultura organizacional], não existindo nenhuma definição clássica ou básica para os conceitos [cultura e organização]. No entanto, algumas características surgem repetidamente nas obras de vários pesquisadores. Vários autores concordam que cultura organizacional é historicamente determinada, relacionada com os conteúdos que os antropólogos estudam, socialmente construída, difícil de ser modificada (...) A cultura organizacional é um conceito essencial à construção das estruturas organizacionais. Percebe-se, então, que a cultura de uma organização será um conjunto de características que a diferencia em relação a qualquer outra. A cultura assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organização, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceitas por todos.” PIRES, J.C.S. e MACEDO, K.B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. In RAP (Revista de administração pública). Rio de Janeiro 40(1):81-105, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

proposto por ela tem o potencial de reaplicação a contextos similares, sendo uma proposta expansível e adaptável a outros cursos superiores, principalmente naqueles onde ocorra a oferta de línguas para fins específicos.

Cabe esclarecer aqui que, ao nos referirmos aos idiomas inglês e espanhol, preferimos usar nesta tese o termo línguas adicionais, em lugar de línguas estrangeiras ou segundas línguas. Adotamos aqui a proposta da nomenclatura “línguas adicionais” de Leffa e Irala (2014)⁴ segundo a qual

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA, V. e IRALA, V. B., 2014, pp.32-33).

Participantes

Os alunos participantes desta pesquisa foram os ingressantes no ano de 2016 nos cursos de superiores de tecnologia em Comunicação Institucional com ênfase em Inglês (TCI Inglês); Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol (TCI Espanhol); e Secretariado, cujos

⁴ LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, V. e IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

alunos cursam concomitantemente inglês e espanhol. Esses mesmos grupos de alunos foram participantes nas três etapas de coleta de dados, a saber:

1. Ano 2016: aplicação do questionário a respeito das crenças sobre atividades realizadas em sala de aula;
2. Ano 2017: reaplicação do questionário a respeito das crenças sobre atividades realizadas em sala de aula aos mesmos alunos, com o intuito de averiguar se houve mudanças após um ano de estudos;
3. Ano 2018: realização das entrevistas individuais, gravadas e transcritas integralmente nos Anexos.

O número de participantes, no entanto, não se manteve igual para a realização das entrevistas individuais, pois um número considerável de alunos não permaneceu até 2018 na instituição ou na disciplina de língua correspondente. Os alunos que ingressaram em 2016 e não se encontravam matriculados em 2017, na reaplicação do questionário, tiveram seus questionários desprezados, já que nosso intuito era principalmente o de comparar as respostas longitudinalmente. Assim, foi possível mantermos os mesmos números de informantes para os questionários, o que, porém, não foi possível manter durante a última etapa, a de realização das entrevistas. Os motivos dessa saída dos discentes que pudemos levantar foram, basicamente: a desistência do curso de graduação; o trancamento do curso de graduação, principalmente por motivos laborais; a aprovação na disciplina de língua(s) correspondente(s) por meio da prova de aproveitamento de estudos – instrumento pelo qual permite-se ao aluno que realize uma ou mais provas para aprovação em disciplina que ele não haja cursado, mas para a qual alegue

possuir domínio de conhecimento do conteúdo⁵. Assim, nossa pesquisa contou com os seguintes números de estudantes em cada curso:

- TCI Inglês: em 2016 e em 2017: 10 alunos; em 2018: 5 alunos;
- TCI Espanhol: em 2016 e em 2017: 13 alunos; em 2018: 8 alunos;
- Secretariado: em 2016 e em 2017: 19 alunos; em 2018: 10 alunos.

A instituição

A história do Setor de Educação Profissional e Tecnológica inicia em 1914 quando o Colégio Progresso foi doado à Universidade Federal do Paraná. Em 1990 o Colégio passa a denominar-se Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Foi elevada à categoria de Setor em 1997 e classificada como unidade integrante da UFPR. O Conselho Universitário da UFPR aprovou, em 2009, a reestruturação da Escola Técnica, passando a denominar-se Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), consolidando o ensino profissionalizante na instituição e firmando o apoio à criação do Instituto Federal no Paraná, proposto pelo MEC. A proposta de ampliação da educação profissional no Brasil estabeleceu as diretrizes atuais para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica foi definida basicamente pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 6.095/07 contribuíram para implantar as novas instituições e o novo Setor. A nova unidade da UFPR ocupa as instalações do antigo Setor Escola Técnica, atua no ensino, pesquisa e extensão com objetivo de promover a educação profissional e tecnológica. Atualmente, o SEPT oferta um programa de mestrado, oito cursos superiores de tecnologia e dois cursos técnicos, além de coordenar outros programas e projetos inscritos na pesquisa e na extensão⁶. Os cursos escolhidos para a aplicação da pesquisa foram o

⁵ Cf. Res. nº 92/13 – CEPE e IN nº 01/14 – PROGRAD, disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁶ SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Portal**. Disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

de Secretariado e o de Comunicação Institucional, ambos superiores de tecnologia, devido à presença em ambos dos idiomas inglês e espanhol. No caso do curso de Secretariado, os alunos cursam concomitantemente ambos idiomas, e a importância de ambos é destacada em seu projeto político-pedagógico:

Os conteúdos curriculares foram organizados levando em conta os aspectos dos conhecimentos relevantes para a formação profissional. O primeiro deles, Língua Estrangeira: Língua Inglesa e Língua Espanhola que contemplam a maior carga horária com 600 horas de disciplinas. A carga horária destas disciplinas visa atender não só as solicitações das diretrizes curriculares nacionais, como as demandas do mercado de trabalho desta área que exigem deste profissional o conhecimento em um ou mais idiomas.⁷

No caso do curso de Comunicação Institucional, os alunos podiam optar por estudar somente inglês ou somente espanhol, durante os três anos de duração do curso, até 2019. A partir de 2020, porém, os ingressantes cursarão somente inglês de forma obrigatória, passando o espanhol a ser ofertado como disciplina optativa. Justifica-se essa alteração no projeto político-pedagógico curso da seguinte forma:

quando o curso foi criado, em 2009, havia uma perspectiva de que o Mercosul alavancaria o uso da Língua Espanhola no mundo dos negócios e, conseqüentemente, na comunicação. Entretanto, essa expectativa não se concretizou e, ainda hoje, o que se percebe é a importância da Língua Inglesa como um segundo idioma, tanto no aspecto pessoal quanto na comunicação.⁸

O setor conta também com três laboratórios de informática, dois auditórios, biblioteca estacionamento e espaços de convivência, como se pode ver nas Fotos de 01 a 12.

⁷ Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/wp-content/uploads/sites/11/2018/03/Reformulacao_Secretariado_30-09-14-Versao_final-1.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2019.

⁸ SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Portal**. Disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

Foto 1: Entrada do SEPT e estacionamento para motos e bicicletas.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 2: Auditório para cerimônias de colação de grau e palestras.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 3: Auditório para cursos de extensão e semanas acadêmicas.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 4: Biblioteca do SEPT.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 5: Espaço para eventos e estacionamento de carros.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 6: Vista interior do espaço para eventos.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 7: Área de convivência.



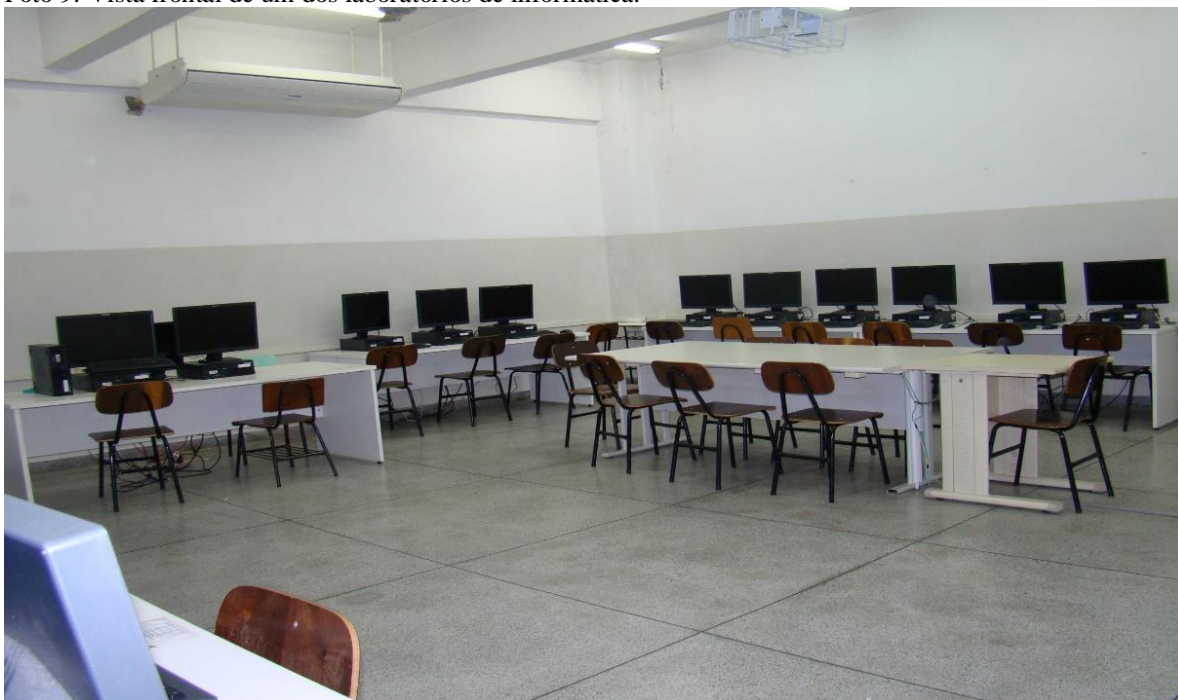
Fonte: Autora, 2019.

Foto 8: Feira semanal de produtos orgânicos na área de convivência.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 9: Vista frontal de um dos laboratórios de informática.



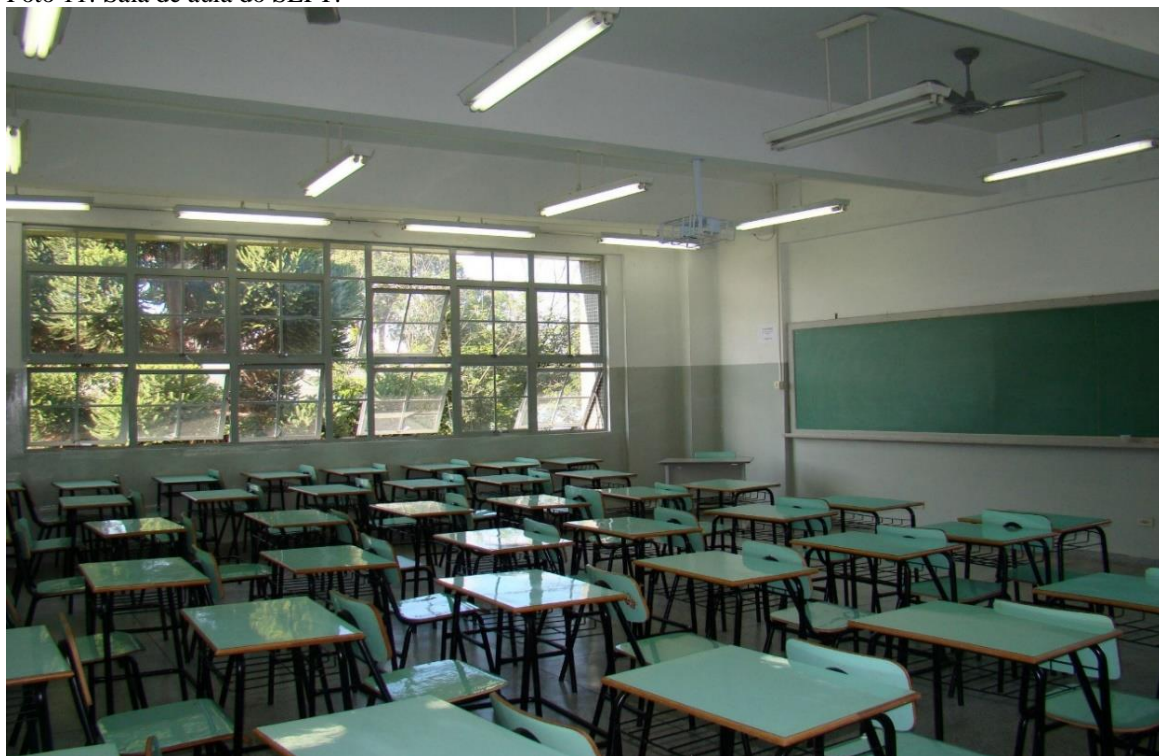
Fonte: Autora, 2019.

Foto 10: Vista lateral de um dos laboratórios de informática.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 11: Sala de aula do SEPT.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 12: Jardim do SEPT com área de churrasqueira.



Fonte: Autora, 2019.

Organização desta tese

Esta pesquisa estrutura-se em cinco Capítulos, mais Introdução, Referências Bibliográficas e Anexos. Os capítulos encontram-se organizados da seguinte forma:

- Capítulo 1: revisa a literatura – produzida, principalmente, na área de Linguística Aplicada – a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas adicionais. Analisa as contribuições da psicologia e da sociologia para seu estudo;

- Capítulo 2: expõe as perguntas da pesquisa e a metodologia utilizada, incluindo-se os critérios para sua eleição;

- Capítulo 3: analisa os dados levantados através da aplicação e reaplicação do questionário a respeito das crenças sobre atividades realizadas em sala de aula;

- Capítulo 4: analisa as entrevistas individuais e propõe relações entre seus resultados e os resultados dos questionários;

- Capítulo 5: traz as considerações finais: condensa os principais resultados e analisa as implicações futuras desses. Expõe as limitações desta pesquisa e propõe novas perspectivas às investigações a respeito das crenças em aprendizagem de línguas adicionais.

1 CAPÍTULO

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE CRENÇAS NO ENSINO DE IDIOMAS

“O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. (...) Esta variedade é desconhecida e merece ser investigada” (BAUER e ARTS).

Os estudos sobre crenças no aprendizado de línguas adicionais são relativamente recentes no Brasil e ainda se encontram em fase de expansão. Uma de suas pesquisadoras mais proeminentes, Ana Maria Ferreira Barcelos⁹, salienta que

Dentre os trabalhos com alunos, a maior parte é sobre crenças de alunos de escola pública. Torna-se necessário investigar também a crença de uma parcela de alunos que é a menos estudada – aluno universitários de inglês (ou de outras línguas estrangeiras) (...) precisamos de mais estudos de caso que procurem realmente desvendar como as crenças se estruturam e se organizam em sistemas. (BARCELOS, A. 2007, p.60-61).

Com o intuito de contribuir com os estudos de crenças sobre o ensino/aprendizagem de idiomas, esta pesquisa qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter etnográfico, não prescindindo, no entanto, de dados quantitativos em sua análise. Justificamos a relevância do estudo das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas adicionais com base em Bernat e Gvozdenko (2005), para quem

A identificação dessas crenças e reflexão sobre seu potencial impacto no ensino e aprendizado de línguas em geral, bem como em áreas mais específicas tais como as expectativas dos aprendizes e estratégias usadas, pode dar forma

⁹ A autora também nos mostra muitos dados sobre a trajetória das pesquisas sobre crenças no Brasil, indicando as publicações mais relevantes no período compreendido entre 1994 e 2006. Vide BARCELOS, 2007, p.29.

ao futuro desenho do programa de curso e a prática do professor no mesmo.
(p.1)¹⁰

Além disso, concordamos com as palavras de Silva (2005), para quem

Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescentamos de “alunos”) de línguas”. (SILVA, K. A. 2005, p.164).

Assim, a investigação sobre as crenças dos aprendizes de línguas adicionais sobre seu ensino e sobre as formas de aprendê-las pode impactar não somente um curso ou um professor isoladamente, mas pode também ser a fundação de novas teorias e de novas abordagens de ensino.

1.1 Vários Conceitos de Crenças

Viana, em 1993, já chamava a atenção para os mitos sobre ensino de língua estrangeira no contexto nacional, compostos por visões estereotipadas sobre o aprendizado no tocante ao tempo necessário para se aprender o idioma, sobre o nível de dificuldade, e conceitos sobre o que é ser fluente língua alvo:

(...) os alunos possuem concepções estereotipadas sobre o processo de aprender línguas que dizem respeito ao tempo de aprendizagem (é possível aprender uma LE em pouco tempo), ao tipo de exposição à língua (viver no país da língua alvo é suficiente para aprender) manifestações de desempenho (saber inglês é saber traduzir e falar sem sotaque) e conceito de fluência

¹⁰ Tradução nossa para: “Identification of these beliefs and reflection on their potential impact on language learning and teaching in general, as well as in more specific areas such as the learners' expectations and strategies used, can inform future syllabus design and teacher practice in the course.” BERNAT & GVOZDENKO. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications na new research directions. In: Teaching english as second or foreign language, 9, 1-21. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>. Acesso em: 02de março de 2018.

(aprender a LE é aprender a língua toda). Essas crenças são influenciadas pela mídia e pela falta de reflexão. (VIANA, Nelson¹¹. Apud BARCELOS, Ana. 2007, p.30-31).

As pesquisas sobre crenças e/ou representações iniciaram-se no exterior por volta da década de 1980 e no Brasil vêm sendo ampliadas desde meados dos anos 1990. Segundo Alonso & Fogaça (2007):

Dependendo do quadro teórico tido como referencial, esses construtos podem ser nomeados de crenças (DEWEY, 1933; RICHARDSON, 1996; BARCELOS, 2000, 2001, 2006) representações (CELANI e MAGALHÃES, 2002) ou ainda representações sociais (DURKHEIM, 1898; MOSCOVICI, 1961; JODELET, 1984) (...). Embora inicialmente os estudos de crenças tenham se relacionado a processos cognitivos e, portanto, individuais, o conceito foi se modificando ao longo dos anos passando também a considerar os aspectos sociais. A noção de crença em Barcelos (2006) se baseia em Dewey (1933), que entende que as crenças cobrem os mais diversos assuntos para os quais não possuímos um conhecimento certo, mas que nos dá suficiente confiança para agirmos. (ALONSO, T. e FOGAÇA, F., 2007, p.24 In GIMENEZ, T.)

Para Barcelos (2006), as crenças aproximam-se da noção de representações, já que envolve aspectos pessoais e sociais. Elas são

Como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação, (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.51).

Almeida Filho (1998) adota o conceito de “abordagem (ou cultura) de aprender” do aluno – um conceito mais amplo e que abrange as ideias sobre o modo como a língua alvo deve ser ensinada. Essa cultura deve ser compreendida para que haja uma otimização no processo de ensino/aprendizagem:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da

¹¹ VIANA, Nelson. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. 1993 (mimeo).

abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras diferentes de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. (ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1998, p.13).

Ainda entre os estudiosos brasileiros, Kleber A. Silva (2005) cunha também sua definição das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas adicionais como sendo:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p.77).

No âmbito internacional, os estudos de crenças sobre o ensino/aprendizagem de idiomas iniciaram-se na década de 1970, considerando-se Hosenfeld (1978) – que as nomeou como “mini teorias do aprendizado de segunda língua”¹² – como um dos seus principais precursores. A partir da elaboração do questionário BALLI¹³ por Elaine Horwitz em 1985, ganha terreno o termo “crenças” aplicado ao ensino/aprendizagem de línguas adicionais.

Uma década mais tarde, em seu grande estudo sobre as crenças, tomadas de decisões e práticas em sala de aula de professores de inglês como segunda língua em diferentes universidades do Canadá, Woods (1996) destaca que, em muitas ocasiões, simplesmente não é possível determinar se as tomadas de decisões dos professores sobre as práticas em sala de aula são baseadas em um conhecimento estruturado prévio ou em um sistema de crenças subjacente. Assim, para o autor, os termos “conhecimento”, “pressupostos” e “crenças” – tradução nossa para os termos em inglês “knowledge”, “assumptions” e “beliefs” – podem assumir, em certos

¹² HOSENFELD, C. Students’ mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v.29, n.2, 1978.

¹³ BALLI (Beliefs about language learning inventory): questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), composto por 34 (trinta e quatro) afirmações sobre: a) grau de dificuldade de aprendizagem da língua estrangeira – no caso específico de sua pesquisa inicial, da língua inglesa; b) aptidão para aprender línguas adicionais; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas adicionais; d) estratégias de aprendizagem e comunicação na língua estrangeira; e e) motivação para o aprendizado de línguas adicionais. As respostas a cada item são dadas em escala Likert, indo de “discordo plenamente” a “concordo plenamente”. Vide Questionário BALLI em Anexos.

contextos, o mesmo espectro de significação (WOODS, 1996, p.195).¹⁴ Em princípio, o “conhecimento”, na definição de Woods, é um fato aceito convencionalmente e que é passível de demonstração; já o “pressuposto” é um fato aceito temporariamente para algum propósito, porém esse fato ainda não foi demonstrado ou não é passível de demonstração. As crenças, por sua vez, são a aceitação de proposições para as quais não há conhecimento estabelecido, que não são demonstráveis e para as quais é aceitável a existência de desacordos¹⁵. Ao analisar as entrevistas que realizou com os professores de Inglês como segunda língua, no entanto, o autor estabelece o conceito BAK – *beliefs, assumptions and knowledge* –, um construto no qual esses três termos se inter-relacionam em um esquema onde pressuposições de cada um deles pode relacionar-se com pressuposições dos outros dois.

Barcelos (2004) sintetiza, conforme transcrevemos no Quadro 1, os diferentes termos – e suas respectivas definições – utilizados por estudiosos, entre 1986 e 1989, para conceituar o mesmo construto, que aqui chamamos de crenças:

Quadro 1: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1986-1999)

AUTOR (A)	TERMOS	DEFINIÇÕES
HOLEC (1987)	REPRESENTAÇÕES DOS APRENDIZES	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
ABRAHAM & VANN (1987)	FILOSOFIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DOS APRENDIZES	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
WENDEN (1986a)	CONHECIMENTO METACOGNITIVO	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).

Continua.

¹⁴ WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge University Press, 1996.

¹⁵ Idem. p.195.

Continuação.

Quadro 2: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1986-1999)

WENDEN (1986)	CRENÇAS	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem” (p. 5).
GARDNER (1988)	CRENÇAS CULTURAIS	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
RILEY (1989, 1994)	REPRESENTAÇÕES	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
MILLER & GINSBERG (1995)	TEORIAS FOLCLÓRICO - LINGUÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
BARCELOS (1995)	CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
CORTAZZI & JIN (1996)	CULTURA DE APRENDER	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
RILEY (1997)	CULTURA DE APRENDIZAGEM	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).
BENSON & LOR (1999)	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E CRENÇAS	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: BARCELOS (2004, p. 130-132).

Silva (2007) levanta em sua pesquisa outros autores e seus respectivos termos e

definições, encontrados na literatura sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas adicionais entre os anos de 1993 e 2002:

Quadro 3: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1993-2002)

TERMOS	DEFINIÇÕES
ABORDAGEM OU CULTURA DE APRENDER (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (p. 13).
CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS (ALMEIDA FILHO, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (p. 40).
CRENÇAS (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes” (p. 48).
CRENÇAS (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
CRENÇAS (PAGANO ET AL., 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
CRENÇAS (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
CRENÇAS (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações das realidades Socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33).
CRENÇAS (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).

Continua.

Continuação.

Quadro 4: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1993-2002)

<p>CRENÇAS (BARCELOS, 2004a)</p>	<p>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” (p. 132).</p>
<p>CRENÇAS (BARCELOS, 2004b)</p>	<p>Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).</p>
<p>CRENÇAS (LIMA, 2005)</p>	<p>“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).</p>
<p>MITOS (CARVALHO, 2000)</p>	<p>“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85)</p>
<p>IMAGINÁRIO (CARDOSO, 2002)</p>	<p>“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno.</p> <p>“É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. (p. 20)</p> <p>“A raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).</p>

Fonte: SILVA, K. A., 2007, pp.243-247.

Silva (2007) sintetiza, também, os termos e definições que remontam aos primeiros anos das pesquisas sobre crenças, entre 1981 e 1991, mencionados autores diferentes daqueles destacados por Barcelos (2004):

Quadro 5: Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (1981-1991)

TERMOS	DEFINIÇÕES
TEORIAS POPULARES (LAKOFF, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
CONHECIMENTO PRÁTICO (ELBAZ, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
PERSPECTIVA (JANESICK, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
CONHECIMENTO PRÁTICO PESSOAL (ELBAZ, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
TEORIA PRÁTICA (HANDAL E LAUVAS, CITADO EM COLE, 1990)	Um sistema particular integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
TEORIA IMPLÍCITA (BREEN, 1985; CLARK, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (Breen apud Rolim, 1998).
IMAGENS (SCHÖN, 1983; CALDERHEAD & ROBSON, 1991)	Conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino e podem também servir de modelo para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead & Robson, 1991).

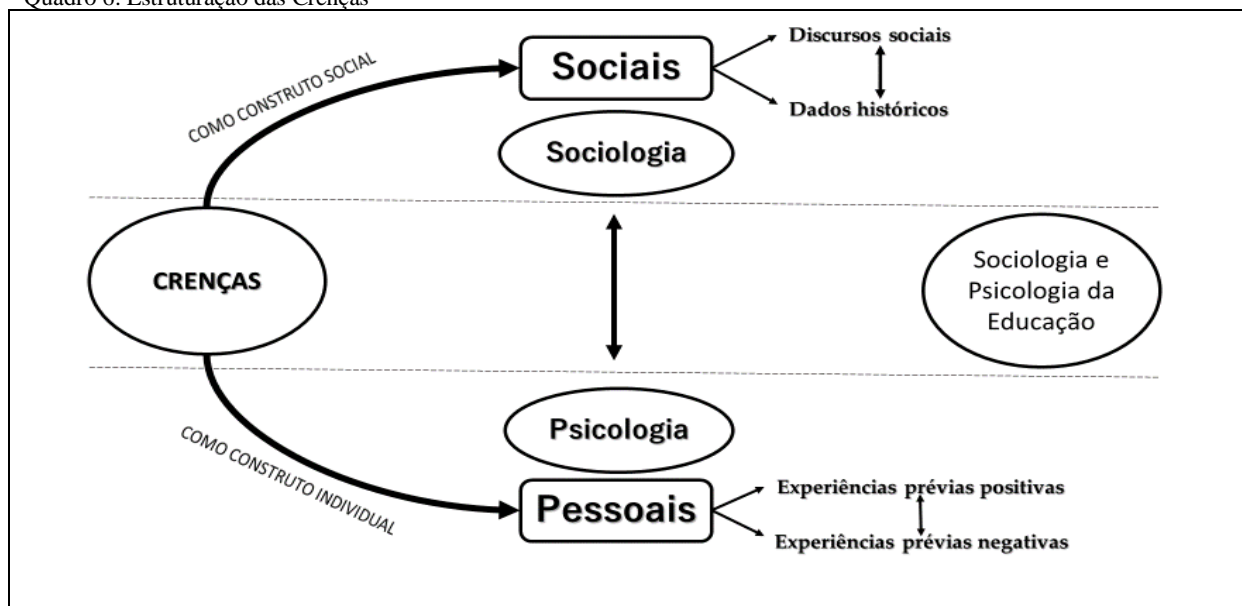
Fonte: SILVA, K. A., 2007, pp.248-249.

Ao analisarmos as diversas definições dos vários termos que se relacionam com as crenças, constantes dos Quadros 1, 2 e 3, podemos sintetizar, fundamentalmente, as principais características desse construto como sendo:

- a) socialmente embasadas e disseminadas;
- b) um sistema derivado da percepção do indivíduo sobre a sociedade e sobre sua história pessoal;
- c) uma possível base para ação/comportamento;
- d) passíveis de mudança, assim como o indivíduo que as possui.

Assim, levando-se em conta a síntese dessas definições, consideramos nesta tese que as crenças têm origem tanto individual quanto social. No plano individual, elas se baseiam em eventos da vida pessoal, em experiências anteriores de aprendizagem, positivas e negativas. No plano social, elas podem estar baseadas em discursos do “senso comum”, serem influenciadas pela mídia e por outros discursos ideológicos que circulem na sociedade em questão. Com base nisso, representamos no Quadro 3 como elas tendem a estar presentes nas grandes áreas de estudo da Sociologia e da Psicologia:

Quadro 6: Estruturação das Crenças



Fonte: elaborado pela autora.

1.2 Correlação entre Crenças e Desempenho Escolar/Acadêmico.

Vários estudos, nas últimas décadas, tentaram estabelecer a correlação entre crenças e desempenho escolar/acadêmico. Nessa tentativa, por vezes, estabeleceu-se uma divisão entre crenças que seriam “positivas”, motivadoras do aprendizado, e crenças “negativas”, que levariam o aprendiz à desmotivação para o aprendizado. Nessa linha de pesquisa, está o levantamento de Verónica Ormeño e Minerva Rosas¹⁶, que analisa as crenças de estudantes universitários chilenos da carreira de Pedagogia em Inglês, utilizando, dentre outros instrumentos, o questionário BALLI¹⁷. Para a análise dos dados coletados com esse questionário, as autoras optaram por classificar as crenças em facilitadoras, dificultadoras e neutras:

¹⁶ ORMEÑO, V. y ROSAS, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 207-228. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>

¹⁷ Cf. Nota n.4

A literatura sobre crenças aponta a existência de crenças prejudiciais para a aprendizagem (Northcote, 2009; Barrios, 2014); entretanto, não esclarece o procedimento de classificação das crenças. Portanto, para determinar a classificação deste estudo nos baseamos em informação compilada com seis experts (professores de inglês com pós-graduação), aos quais solicitamos que avaliassem a lista de crenças contida no questionário BALLI e que classificassem os enunciados correspondentes a cada crença sobre a aprendizagem de uma L2 como crenças potencialmente facilitadoras da aprendizagem de uma L2, crenças potencialmente limitantes da aprendizagem de uma L2, e crenças de um caráter neutro. (ORMEÑO & ROSAS, 2015, p.215)¹⁸

Essa classificação de crenças como “melhores” ou “piores” remete, segundo Barcelos (2004)¹⁹, ao início da pesquisa sobre crenças em línguas adicionais em meados da década de 1980, quando, uma das principais linhas de investigação partia do pressuposto da existência de crenças errôneas:

O aprendiz é “falado” através das afirmações dos questionários. Da maneira como foram investigadas e, de certa forma, ainda são, neste primeiro momento, as crenças são consideradas errôneas e isso não é o adequado, porque, dentre outras coisas, muitas dessas crenças estão na literatura em LA ou fazem parte de uma “memória discursiva” sobre ensino de línguas (Grigoletto, 2000; 2001). Como Preston (1991) e Block (1997) colocaram, é fácil criticá-las e esquecer que elas não são totalmente estranhas; são produtos do raciocínio humano. Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças de outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. (BARCELOS, 2004, pp.134-135)

Concordamos plenamente com a autora no que concerne à origem das crenças na realidade circundante do indivíduo; embora não sejam, obviamente, a interpretação científica desta realidade, possuem, sim, elementos da realidade que concorrem na sua composição. Por

¹⁸ Tradução nossa para “La literatura sobre creencias señala la existencia de creencias perjudiciales para el aprendizaje (Northcote, 2009; Barrios, 2014); sin embargo, no aclara el procedimiento de clasificación de las creencias. Por lo tanto, para determinar la clasificación de este estudio nos basamos en información recopilada con seis expertos (profesores de inglés con postgrado), a quienes se les solicitó evaluar el listado de creencias contenido en el cuestionario BALLI y clasificar los enunciados correspondientes a cada creencia sobre el aprendizaje de una L2 como creencias potencialmente facilitadoras del aprendizaje de una L2, creencias potencialmente obstaculizadoras del aprendizaje de una L2, y creencias de carácter neutro.”

¹⁹ BARCELOS, Ana Maria. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156). Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217/184>>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

exemplo, é claramente com base na realidade social do Brasil que se construiu a crença recorrente de que a escola pública de ensino básico é ruim, haja vista os números apresentados em índices de qualidade da educação. Embora existam, é claro, as escolas públicas com excelentes índices de desempenho de seus alunos, a sociedade só pode assimilá-los como o que efetivamente são: a exceção.

Dentre os vários estudos recentes a respeito da relação crenças e desempenho escolar/acadêmico, vale a pena mencionar aqui a pesquisa de ALVES & CABRAL (2016) efetuada no âmbito do Projeto Fénix em Portugal, cujo objetivo foi conhecer a opinião de trinta e nove alunos pertencentes a dezesseis escolas do terceiro ciclo do ensino básico – média etária de 13 anos –, sobre os fatores geradores de aprendizagem e averiguar se havia diferença de percepção entre alunos com rendimento acadêmico diferenciado²⁰. Embora nesse estudo sejam geralmente utilizados os termos “percepção” e “opinião”, os dados nele levantados, basicamente, também podem inserir-se no âmbito da pesquisa sobre crenças discentes a respeito do processo de ensino-aprendizagem, assim como nossa pesquisa. A pesquisa de ALVES & CABRAL (2016) foi realizada com base em variáveis tanto no âmbito da escola – como, por exemplo, com as categorias de equidade, relação escola-família, organização e comunicação, tempo e recursos disponibilizados –, quanto variáveis no âmbito da sala de aula – como, por exemplo, com as categorias de clima de aula, apoio para a aprendizagem e apoio para o ensino. Verificou-se que os alunos do grupo A – que apresentam um desempenho acadêmico mais elevado – têm uma percepção mais compósita das variáveis que promovem as suas aprendizagens, ao contrário dos alunos do grupo B – cujo desempenho era insuficiente –, que

²⁰ ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. Projeto Fénix: o que pensam os alunos sobre os fatores que promovem as suas aprendizagens? In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 42, n. 1, p. 115-130, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135817>>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

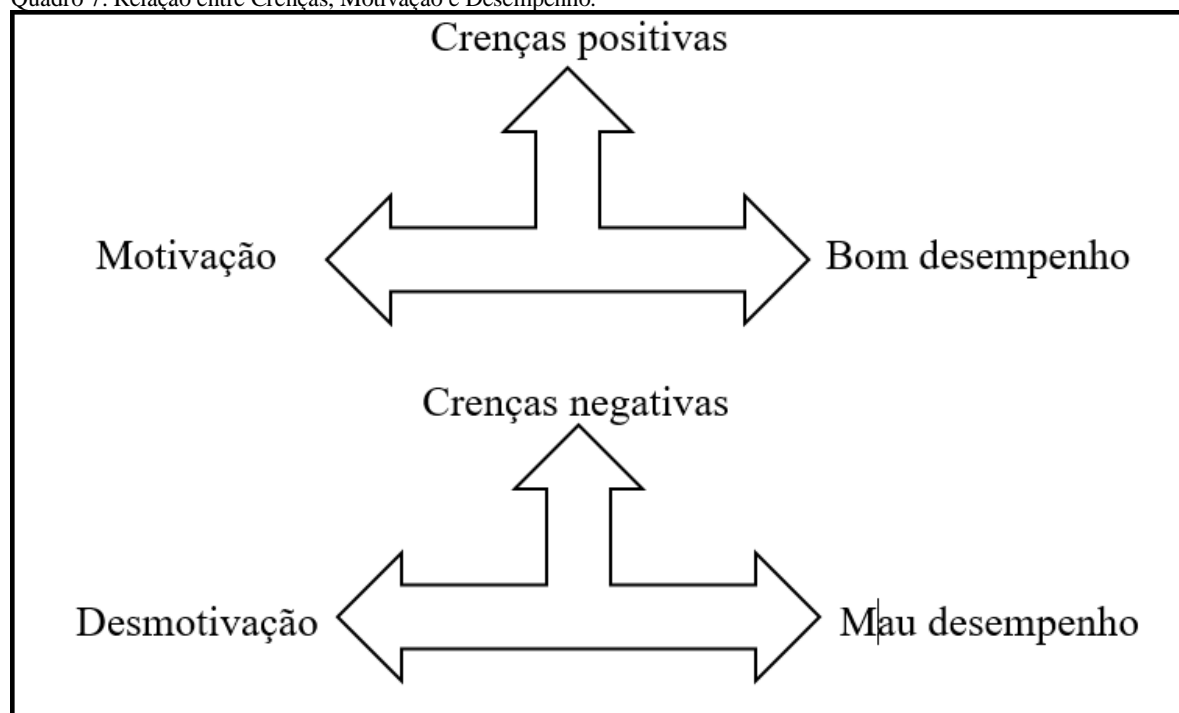
possuem uma representação mais limitada dos fatores geradores do sucesso (ALVES & CABRAL, 2016, p. 120). No gráfico “Importância do clima de aula”, observou-se que os alunos “do Grupo A referem mais frequentemente a importância do clima de aula nas suas aprendizagens”. Verificou-se, ainda em relação a essa categoria, *“que, tanto no Grupo A como no Grupo B, os alunos que indicam o clima na sala de aula referem-no no sentido de lhes causar algumas dificuldades nas aprendizagens”* (2016, p.122). Alves e Cabral destacam também que: *“os depoimentos do grupo A são mais extensos, mais consistentes e elaborados e valorizam a dimensão intrínseca do valor do conhecimento; os do grupo B sublinham uma visão mais instrumental e pragmática, limitando o valor e o alcance do conhecimento”* (2016, p. 127). Para os autores, este fato demonstra que *“a condição social parece querer impor um destino que a escolarização nem sempre contradiz”*. (2016, p. 127). Alves e Cabral concluem que *“os alunos da amostra reconhecem a centralidade do apoio à aprendizagem como poderoso fator de sucesso escolar, veem na relação pedagógica uma variável determinante nessa disposição e nesse resultado e conferem ao modo de ensinar do professor uma relevância considerável na produção do sucesso”* (2016, pp. 127-128). E acrescentam, que *“por outro lado, os alunos com um desempenho acadêmico mais elevado revelam uma consciência mais apurada dos fatores organizacionais que estão por detrás da sala de aula e valorizam as dimensões relacionadas com o clima e a organização e comunicação”* (2016, p. 128).

1.3 Relação entre Crenças, Motivação e Desempenho

Dentre as linhas de pesquisa sobre crenças no aprendizado de línguas adicionais, destaca-se a corrente que efetua estudos de caso com o objetivo de averiguar a correlação entre

crenças e desempenho escolar/acadêmico, entre motivação e desempenho²¹, ou, ainda, entre esses três elementos. Nessa linha de investigação, subjaz a teoria de que esses fatores estão inter-relacionados, sendo mutuamente influenciáveis. Assim sendo, a crença positiva leva à motivação para o aprendizado, com conseqüente bom desempenho acadêmico. O bom desempenho, por sua vez, retroalimenta a motivação e a crença positiva. A motivação também pode ser o ponto inicial desse ciclo, levando a um bom desempenho que embasará, então, uma crença positiva. Da mesma forma, crenças negativas podem embasar a desmotivação, com conseqüente mau desempenho. A desmotivação poderia ser a base do mau desempenho, e este mau desempenho também levaria ao embasamento de crenças negativas. A inter-relação desses fatores está representada no Quadro 5:

Quadro 7: Relação entre Crenças, Motivação e Desempenho.



Fonte: elaborado pela autora.

²¹ CANTOS-GÓMEZ, 1999, p.61. “Não sabemos se a motivação é que produz uma aprendizagem ou se é a aprendizagem com sucesso o que aumenta a motivação. Seria insensato, talvez, pensar que estamos frente a uma relação bidirecional e interdependente”.

Segundo Garrido (1990, p.294), a motivação dentro do contexto escolar é:

... un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia.

Essa definição é ampliada por Lieury e Fenouillet (2000), para quem a motivação é:

... o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológico que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (LIEURY & FENOUILLET, 2000, p.9)

Grande parte dos estudiosos sobre a motivação para o aprendizado (GARDNER & LAMBERT, 1972; GARRIDO, 1990; MARCHESI, 2004) concorda com a classificação da motivação como sendo extrínseca – relacionada a fatores externos como, por exemplos, recompensas –, ou como intrínseca – relacionada ao próprio aprendizado ou à atividade em si mesma. No quadro geral, os estudiosos também tendem a defender que a motivação intrínseca gera melhores resultados para o aprendizado, isto é, alunos intrinsecamente motivados tendem a apresentar um melhor desempenho na execução das tarefas, com melhores resultados acadêmicos. Uma divisão mais completa é feita por Cartula Fita (2000, p.78-79), que, além de considerar as motivações extrínseca e intrínseca, também inclui as motivações de afiliação e a relacionada com o eu. Para Cartula Fita, portanto, os quatro tipos possíveis de motivação para a aprendizagem são:

- a) Motivação intrínseca: aquela que ocorre como consequência da própria tarefa a ser realizada, isto é, quando o conteúdo por si só desperta o interesse pelo estudo e aprendizagem.

- b) **Motivação extrínseca:** ocorre quando fatores externos ao estudo são a causa da vontade de aprender. A motivação extrínseca pode ser, por exemplo, algum prêmio ou até mesmo a perspectiva de se conseguir um melhor emprego, salário, devido à aprendizagem do conteúdo.

- c) **Motivação relacionada com o “eu”:** é a motivação relacionada com a autopercepção do aprendiz, sua autoestima e seu autoconceito e que também se baseia em experiências anteriores de aprendizagem.

- d) **Motivação de afiliação:** relaciona-se à aprovação de grupos sociais que o aluno considera como superiores a ele, como os pais, os professores, chefes, etc.

Especificamente para o estudo da motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, Cantos-Gómez²² (1999) afirma que existem conceitos oriundos da psicologia que devem ser trazidos ao contexto educacional, pois são fundamentais para a compreensão da motivação dentro da aula de L2:

No momento de definir ou tratar o constructo da motivação, a psicologia educacional e social considera uma série de conceitos ou variáveis com os quais concordam a maioria dos autores. A motivação é associada: ao interesse, à atenção, à atitude, à aptidão, ao esforço, à persistência, ao desejo, ao nível ou grau de participação, à relevância, às expectativas ou objetivos, ao sucesso ou fracasso, etc. Esse alto grau de concordância, inexistente nas teorias sócio-psicológicas, demonstra o valor que essas variáveis possuem no contexto educacional e a importância e necessidade de extrapolá-las, por sua vez, ao contexto educacional do ensino/aprendizagem de uma L2. (CANTOS-GOMEZ, 1999, p.70)

²² CANTOS-GÓMEZ. A motivação no processo ensino/aprendizagem de Idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (34):53-77, Jul./Dez. 1999

O autor também critica a aplicação das conclusões e práticas dos estudos de Gardner e Lambert sobre a motivação em contexto educacional de ensino de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Essa crítica, ao nosso ver, é bastante pertinente, já que as pesquisas efetuadas inicialmente pelos autores não tratavam do contexto educacional formal de ensino-aprendizagem de idiomas. Assim, os fatores de motivação dentro da sala de aula são completamente diferentes daqueles levantados por Gardner e Lambert, que tratavam basicamente dos interesses em se aprender a outra língua oficial, não-materna, dentro do cenário bilíngue canadense. Para Cantos-Gómez:

É por isso que precisamos saber por quê as variáveis que definem o contexto da atividade do discente (os conteúdos, a forma de apresentação, as tarefas a serem realizadas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e forma de interação com os colegas, os recursos, as mensagens dadas pelo professor, os resultados obtidos pelo aluno, a avaliação, etc. (Alonso, 1991:18-19)) algumas vezes motivam e outras vezes não. Essas variáveis proporcionam ao aluno uma informação que influi, de uma forma ou outra, na ideia que ele faz sobre os objetivos a serem atingidos. Tudo aquilo que o contexto escolar tiver de atraente ou tudo aquilo que provocar rejeição por parte do aluno, repercutirá, de forma mais ou menos direta, na motivação: na aceitação ou rejeição da tarefa, na persistência, na realização da mesma ou no retorno reiterado ao mesmo tipo de atividade sem que intervenha nenhuma força coercitiva (Alonso, 1991: 19). A exemplo do que ocorre com os objetivos - cuja consecução pode interessar aos alunos no momento de enfrentar a atividade escolar - são de tipos diferentes e variam de acordo com o interesse, o esforço que cada aluno dedica ao trabalho escolar, a idade, a experiência escolar e o contexto sociocultural do sujeito. Exatamente esses aspectos educacionais, que se contextualizam em sala de aula são os que estão ausentes de todas as apreciações e pesquisas de Gardner e Lambert. Os estudos dos dois pesquisadores canadenses não enfocam a sala de aula (um contexto de aprendizagem artificial), mas, sim, a aprendizagem de uma língua num contexto natural (Canadá: um país bilíngue). A revisão e reorientação do estudo da motivação torna-se, portanto, mais importante e urgente. (CANTOS-GOMEZ, 1999, p.60)

Dörnyei, por sua parte, buscou aproveitar e complementar os conceitos introduzidos por Gardner e Lambert, de motivação integrativa – que se define por ser uma pré-disposição positiva com relação ao grupo de falantes do idioma, havendo o desejo de interagir com eles – e de motivação instrumental – que se relaciona com as vantagens potenciais decorrentes da proficiência no idioma, como conseguir um emprego melhor ou obter uma promoção laboral

(GARDNER & LAMBERT, 1972)²³ –, propondo um esquema de três dimensões distintas de componentes motivacionais: 1) o nível linguístico, que abarca os motivos que orientam os interesses do aprendiz no idioma; 2) o nível do aprendiz, que inclui as capacidades que o estudante tem, ou que pensa ter, para ser bem sucedido na aprendizagem; e 3) o nível do contexto de aprendizagem, que inclui as condições facilitadoras da aprendizagem. No Quadro 6 observamos o esquema completo estabelecido pelo autor (DÖRNYEI, 1994)²⁴.

Quadro 8: Componentes da motivação para a aprendizagem de língua estrangeira segundo Dörnyei (1994).

Nível Linguístico:

- Subsistema motivacional integrativo
- Subsistema motivacional instrumental

Nível do aprendiz:

- Desejo de perfeição
- Autoconfiança
- Ansiedade no uso da língua
- Competência percebida na L2
- Atribuições causais
- Auto-eficácia

Nível da situação de aprendizagem:

- Curso - Componentes motivacionais específicos:
 - . Interesse
 - . Relevância
 - . Expectativa
 - . Satisfação
- Professor: Componentes motivacionais específicos:
 - . Motivo afiliativo
 - . Tipo de autoridade
 - . Socialização direta da motivação
 - . Modelagem
 - . Apresentação da tarefa
 - . 'Feedback'

Continua.

²³ GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

²⁴ DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: **The Modern Language Journal**, Vol. 78, No. 3 (1994), pp. 273-284. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/330107>>. Acesso em: 07 de abril de 2019.

Continuação.

Quadro 8: Componentes da motivação para a aprendizagem de língua estrangeira segundo Dörnyei (1994).

- Grupo - Componentes motivacionais específicos:
 - . Orientação para a meta
 - . Sistema de norma e recompensa
 - . Coesão grupal
- Estruturação do objetivo em sala de aula

Fonte: DÖRNYEI, 1994, p.280.

A limitação desse esquema, como o próprio Dörnyei admite, é que ele não considera as possíveis relações dos componentes entre si. De qualquer forma, a proposta de Dörnyei continua sendo empregada como parâmetro para várias pesquisas a respeito da motivação para a aprendizagem de um idioma em contextos de educação formal, notadamente em situações de ensino universitário.

1.4 Interdisciplinaridade do Conceito de Crenças

Sendo um conceito estudado há pouco tempo pela Linguística Aplicada, as crenças são definidas nesse campo, até hoje, em termos oriundos da Filosofia, Sociologia e Psicologia, ciências que nos fornecem grande arcabouço teórico e metodológico para a investigação de crenças no ensino/aprendizagem de línguas adicionais. Nesta tese, discorreremos sobre a interdisciplinaridade do conceito de crenças e também sobre como elas podem ser investigadas no âmbito de diferentes ciências, tais como aquelas já mencionadas.

Um dos autores mais citados na conceituação de crenças pelos estudiosos em Linguística Aplicada²⁵, John Dewey, estabelece inicialmente sua definição de crença com a publicação de sua obra filosófica *How we think*²⁶. Para o autor, as crenças são uma “fase do

²⁵ Dentre os vários estudos de L.A. que definem crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas com base em John Dewey, destacamos: BARCELOS, A.M.F. (2000); SILVA, I.M. (2000) e SILVA, K. A. & ROCHA, C. H. (2006)

²⁶ DEWEY, John. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Co., 1910. Mineola: Dover, 1997.

pensamento”, marcada pela aceitação ou rejeição de algo como racionalmente provável ou improvável:

Essa fase de pensamento, de qualquer forma, inclui dois tipos distintos de crenças que, embora sua diferença seja estritamente de grau, e não de tipo, se torna na prática importante considerá-las separadamente. Algumas crenças são aceitas mesmo quando seus fundamentos *não foram* considerados, outras são aceitas *porque* seus fundamentos foram examinados. (DEWEY, 1910/1997, p.2. Grifos nossos).²⁷

Para o autor, as crenças do primeiro tipo – aceitas sem reflexão – podem surgir por estímulo da educação e da tradição, configurando-se como preconceitos, pré-julgamentos que não se embasam em um exame acurado de evidências (p.3). Ele enfatiza que somente ao se perscrutar as origens das crenças inicialmente aceitas passivamente é possível chegar-se ao verdadeiro pensamento reflexivo, que estabelece crenças situadas sobre uma base consistente de razões (p.4). Porém, entre os dois extremos – o de crenças aceitas sem reflexão e aquelas embasadas racionalmente – o autor situa a *crença inferencial* como um estágio intermediário entre a mera aceitação e o profundo arrazoamento sobre uma crença. Para Dewey:

Pensar, para os propósitos desta investigação, é definido como sendo aquela operação na qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades) de forma a induzir à crença nestes últimos com base ou com a garantia dos anteriores. Nós não colocamos as crenças que se alicerçam somente em inferências no nível mais seguro de convicção. Dizer “eu acho” implica em que eu ainda não *sei*. A crença inferencial pode mais tarde ser confirmada e situar-se como certa, mas, em si mesma, sempre tem um certo elemento de suposição. (DEWEY, 1910/1997, p.9)²⁸

²⁷ Tradução nossa para: “This phase of thought, however, includes two such distinct types of belief that, even though their difference is strictly one of degree, not of kind, it becomes practically important to consider them separately. Some beliefs are accepted when their grounds have not themselves been considered, others are accepted because their grounds have been examined.”

²⁸ Tradução nossa para “Thinking, for the purposes of this inquiry, is defined accordingly as that operation in which present facts suggest other facts (or truths) in such a way as to induce belief in the latter upon the ground or warrant of the former. We do not put beliefs that rest simply on inference on the surest level of assurance. To say “I think so” implies that I do not as yet know so. The inferential belief may later be confirmed and come to stand as sure, but in itself it always has a certain element of supposition.”

Nesta pesquisa, partiremos do pressuposto de que as crenças discentes sobre o ensino/aprendizagem de línguas adicionais situam-se nesse nível inferencial proposto por Dewey, pois consideramos que elas também recorrem a experiências prévias de ensino, que atuam, dessa forma, como o background que dá certa garantia às crenças correntes. Ou seja, admitiremos, em princípio, que as crenças discentes, como já propusemos anteriormente, não são totalmente arbitrárias e sem fundamento, já que se baseiam em eventos da biografia individual e também em eventos e discursos sociais e coletivos que influenciaram em sua configuração. Essa configuração, no entanto, raramente terá sido forjada por meio de intensa reflexão ou de uma investigação com rigor científico, situando-se, principalmente, no âmbito das opiniões que se expressam quando o indivíduo afirma que “acha”, “pensa” ou “crê”, e não com a afirmação categórica de que “sabe”.

Para Dewey, a importância de se estabelecer uma base sólida e arrazoada para uma determinada crença reside no fato de que essa crença determina o surgimento de comportamentos e de outras crenças diretamente derivadas. Segundo o autor: “as consequências de uma crença sobre outras crenças e sobre o comportamento pode ser tão importante, então, que os homens são forçados a considerar o solo ou razões de sua crença e suas consequências lógicas” (DEWEY, 1910/2011, p.3).²⁹ Partindo desse mesmo princípio – de que crenças iniciais podem influenciar comportamentos e outras crenças consequentes –, consideraremos, nesta tese, que a investigação acerca dessas crenças primárias pode revelar, justamente, a origem de comportamentos e de outras crenças apresentadas pelo grupo estudado no tocante a alguns aspectos primordiais no processo de ensino/aprendizado de línguas adicionais, tais como as estratégias de estudo e a motivação para o aprendizado, dentre outros.

²⁹ Tradução nossa para “The consequences of a belief upon other beliefs and upon behavior may be so important, then, that men are forced to consider the grounds or reasons of their belief and its logical consequences”.

1.5 A Inserção dos Estudos sobre Crenças nas Ciências Sociais: A Teoria das Representações Sociais.

O estudo das crenças de uma dada população pode, em princípio, ser feito tanto a partir de viés sociológico, quanto a partir de um viés psicológico. Consideramos aqui que os fatores sociais das crenças discentes são passíveis de estudo por meio de métodos oriundos da sociologia/antropologia, assim como os fatores individuais que concorrem na configuração das crenças discentes podem ser investigados por métodos oriundos da psicologia educacional. De fato, o estudo dos aspectos sociais das crenças é um campo crescente para pesquisas sociológicas embasadas na Teoria das Representações Sociais, sobre a qual discorreremos brevemente a continuação. Representações sociais, nesse sentido, são outro termo para crenças, quando exploradas a partir de uma abordagem sociológica. É crescente, especialmente no contexto nacional, o número de pesquisas acadêmicas no âmbito da Teoria das Representações Sociais, a qual tem se mostrado um aporte teórico e metodológico altamente relevante para os estudos em diversas áreas de conhecimento, principalmente nos campos da educação, antropologia, sociologia e psicologia. Como já citamos anteriormente: “dependendo do quadro teórico tido como referencial, esses construtos podem ser nomeados de crenças (Dewey, 1933; Richardson, 1996; Barcelos, 2000, 2001, 2006) representações (Celani e Magalhães, 2002) ou ainda representações sociais (Durkheim, 1898; Moscovici, 1961; Jodelet, 1984). ” (ALONSO, T. e FOGAÇA, F., 2007, p.24 In GIMENEZ, T.).

No campo das ciências sociais, Émile Durkheim é considerado o pioneiro no estudo das representações coletivas de grupos populacionais, as quais ele nomeia como “consciência coletiva ou comum”:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato, ela é independente das condições

particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. (...). Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira³⁰. (DURKHEIM, 2010, p. 50)

As representações coletivas são, além de um conhecimento compartilhado, um guia para as ações dentro da sociedade que as engendrou. Conforme explicita Oliveira (2012):

O conceito de representações coletivas é central em Durkheim. Em termos teóricos, mantém semelhanças com o conceito de fato social. Contudo, é menos imperioso e coercitivo que o último, já que é forjado no cotidiano das interações sociais. Mas, como o primeiro, ele também é coletivo, exterior e objetivo. Empiricamente, as representações podem representar qualquer coisa, ou seja, qualquer objeto pode ser mentalmente representado. As representações são assim funções mentais. Representando, fazemos viver o mundo. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade. As representações são *coletivas* e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias. Aqui, as representações alcançam o terreno das práticas sociais, às quais se ligam, muito embora essa relação não tenha sido suficientemente desenvolvida por Durkheim. Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici.³¹(OLIVEIRA, M., 2012, p.71)

Assim, percebemos a relação próxima entre o conceito de representações/crenças dentro da antropologia e da sociologia e o mesmo conceito dentro da psicologia social. Serge Moscovici – um dos pioneiros nos estudos das representações coletivas dentro da psicologia social –, em *La psychanalyse: son image et son public*, afirma que a absorção pelo senso comum dos saberes científicos não é uma vulgarização e deturpação desses saberes, e sim um novo

30 DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

31 OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano13, n.22p.67-94, jul./dez.2012

conhecimento, adaptado a outras necessidades. Essa absorção obedece, ainda, a critérios e contextos específicos, não sendo aleatória, o que a torna, portanto, passível de análise (MOSCOVICI, 1978). Como bem explica Santos (2013), para Moscovici:

... as representações sociais seriam verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próprios, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. (SANTOS, 2013, p.12)

Alda Judith Alves-Mazzoti (2008), seguindo a linha da psicologia social de Moscovici, descreve como seria a formação dessas “teorias do senso comum”:

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTI, 2008, p.21)

Uma de suas estudiosas mais representativas e responsável em grande parte pela ampliação dos estudos nacionais sobre a Teoria das Representações Sociais – devido à sua intensa colaboração com pesquisadores brasileiros sobre o assunto –, Denise Jodelet afirma que as “... representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (JODELET, 2001, p.32). Para Santos (2013), isso equivale a dizer que

As Representações Sociais fazem uma ponte entre o conhecimento de senso comum e o científico, na medida em que é um sistema de acolhida das informações que circulam no meio social, concretizadas através das experiências dos sujeitos sociais envolvidos e dos processos de comunicação existentes. Por ser assim, tem uma carga emocional muito grande, o que facilita as trocas e partilhas entre diferentes indivíduos, grupos e comunidades sociais. (SANTOS, 2013, p.16)

Jean-Claude Abric (1998) propõe a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais com o intuito de procurar explicar a configuração desses conhecimentos. Em sua Teoria do Núcleo Central, o autor considera que a representação social se organiza em dois subsistemas: o central e o periférico. No núcleo central, composto por um ou mais elementos, está a significação da representação; no sistema periférico encontra-se a sustentação estruturante dessa representação (ABRIC, 1998, p.32). Alves-Mazzotti (2002, p.23) organiza da seguinte forma as características de cada subsistema:

Quadro 9: Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico de Abric³²

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central.

Fonte: ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.23.

32 MAZZOTTI, A. J. A. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

Consideramos aqui que todas as abordagens oriundas da Teoria das Representações Sociais, incluindo a Teoria do Núcleo Central de Abric, são, em princípio, aplicáveis aos estudos de crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas adicionais, já que tratam de investigar as “teorias do senso comum” a respeito de ideias, fatos e instituições. A Teoria das Representações Sociais, portanto, mostra-se como um possível suporte teórico e metodológico para o estudo das crenças discentes sobre o ensino/aprendizagem de línguas adicionais nesta tese, já que ela aborda, justamente, o aspecto social desse construto – pois crenças são, também, representações. Entretanto, para a devida aproximação ao nosso objeto, é preciso, também, considerar-se o aspecto psicológico e individual da formação dessas crenças. O aporte teórico para esse aspecto individualizado das crenças será descrito adiante.

1.6 A Inserção dos Estudos Sobre Crenças na Psicologia Educacional.

As crenças discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, como já mencionamos, vinculam-se intimamente com a motivação para o aprendizado e também com outros fatores emocionais imbricados nesse processo, tais como as relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instituição de ensino, aluno-pais, entre outras. Dada a natureza inerentemente emocional e individual do processo de ensino-aprendizagem – e o impacto desse processo sobre a configuração de crenças e a repercussão dessas sobre a motivação para o estudo –, nos cabe, conseqüentemente, considerar que o campo da psicologia educacional também nos aporta conhecimento teórico e metodológico para o estudo das crenças discentes sobre o processo educativo. Ao focar-se nos aspectos mais individualizados do aluno, a psicologia educacional pode nos prover informações úteis sobre fatores motivadores e desmotivadores, sobre crenças capacitantes e incapacitantes. Ausubel afirmava: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria algo assim: o fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Certifique-se disso e ensine de

acordo” (AUSUBEL, 1980, p.4). Essa visão enfocada na particularidade do sujeito “aluno”, no entanto, não nos leva inevitavelmente ao conhecimento de sua psique, seu funcionamento emocional e suas reais crenças, atitudes e (des)motivações. Uma aproximação real e plausível aos pensamentos, ideais e emoções de nossos alunos só pode ser efetivada por práticas oriundas da Psicologia da Educação, já que um dos problemas que fazem parte de seu escopo de pesquisa é precisamente:

Descobrir quais as características cognitivas e de personalidade daquele que aprende e quais os aspectos interpessoais e sociais da aprendizagem que afetam o aprendizado de uma disciplina, a motivação para a aprendizagem, e as formas típicas de assimilação do material (...) Poderíamos dizer que interessam ao psicólogo os aspectos *gerais* da aprendizagem, enquanto que a aprendizagem em *sala de aula*, ou aprendizagem deliberadamente orientada de uma disciplina num contexto social, é o campo especial da psicologia educacional. O objeto da psicologia educacional, portanto, pode ser inserido diretamente a partir dos problemas com os quais o professor se defronta em sala de aula. Estes últimos podem despertar interesse pela disciplina, inspirar compromissos com a aprendizagem, motivar os alunos e ajudar a induzir aspirações realísticas para a realização educacional. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980, p.9)³³

Entendemos nesta tese que as crenças são diretamente proporcionais à motivação para a aprendizagem, em certo sentido podemos seguramente afirmar que “é preciso crer para aprender”. Tomemos como exemplo a crença, socialmente muitíssimo difundida, de que “não se aprende inglês na escola pública”. Alunos, e até mesmo professores, de escola pública que tenham essa “certeza” internalizada não serão, obviamente, os mais motivados sujeitos dentro da aula língua estrangeira, fato que inevitavelmente os conduzirá a uma estagnação no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Rita de Cássia da Silva:

(...) as crenças podem enveredar para um certo tipo de ideologia e estarem carregadas de preconceitos, e pior, a serviço de uma certa classe social. O indivíduo se liga a ela através de um sentimento que cristaliza seu modo de

33 AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

pensar, impedindo-o de modificar sua ação. Torna-se, então, uma não-práxis, uma alienação, uma atividade não transformadora. (SILVA, 2003, p. 9)³⁴

Para que uma crença dessa natureza, que influencia tão negativamente a dinâmica do contexto escolar, seja substituída por uma que influencie positivamente, motivando professores e alunos, é imperiosa a necessidade de momentos de reflexão e debate, um tempo de questionamento sobre as práticas de estudo dentro e fora da sala de aula. Nenhuma realidade se muda por si mesma: as crenças são quase sempre pouco claras para os indivíduos que as possuem, por isso a necessidade de, primeiramente, levantá-las, para depois analisar sua validade. E é impossível promover essa mudança de atitude se não mudamos o roteiro do curso, é preciso haver momentos de “não-cotidiano” como afirma também Rita de Cássia da Silva:

A vida cotidiana é toda a vida do indivíduo, sua existência humana e histórica. Na cotidianidade, as atividades e o modo de viver do indivíduo se transformam em atos instintivos, subscientes e inconscientes, que são irrefletidos e mecânicos. No cotidiano, não há necessidade de se refletir sobre todas as ações, já que muitas são automáticas. Isso pressupõe uma superação, uma necessidade de sair dessa cotidianidade para que possamos nos movimentar em direção à reflexão. É necessário, então, um não-cotidiano. Caracterizamos o não-cotidiano como todo o processo de conscientização, de reflexão sobre as atividades humanas. É no não-cotidiano que se produzem o pensamento científico, a teorização e o processo de desalienação. Essas atividades não-cotidianas são construídas de forma a serem estendidas para a sociedade, fazendo com que ela continue existindo e se modificando. (SILVA, 2003, p. 7)

Assim sendo, o cotidiano da sala de aula só pode ser modificado por meio de uma suspensão temporária de seu fluxo. De nada adianta implementar novas práticas didáticas sem o debate e reflexão dos alunos envolvidos – afinal, sem o conhecimento de suas crenças fundamentais acerca do ensino, aumentam-se as probabilidades de não atingirmos o nosso objetivo principal, que é o envolvimento do aluno em seu próprio aprendizado. Desse modo, guiar o aluno a desenvolver habilidades metacognitivas acerca de suas crenças sobre o

34 SILVA, R. C. Uma Reflexão Sobre o Trabalho Docente a Partir da Análise do Conceito de Crenças. In: **Psicologia ciência e profissão**, 2003, 23 (2), pp. 6-13 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2018.

aprendizado, a origem individual e coletiva dessas crenças, e a maneira como elas podem impactar seu próprio processo de aprendizagem – já que podem influenciar estratégias de estudo, motivação, entre outros – pode ser o ponto de partida para um envolvimento integral do aluno com todo o processo pedagógico. Assim sendo, defendemos a importância de integrar-se pressupostos teóricos e práticos oriundos da Psicologia da Educação nesta pesquisa sobre crenças discentes, já que é nessa ciência que encontramos os fundamentos para a análise dessas crenças no âmbito particular de cada aluno e de cada grupo estudado.

1.7 Tipos de Crenças

Nesta pesquisa, para fins de estruturação teórica e metodológica, dividimos as crenças em dois tipos básicos:

- a) As que se relacionam às práticas do cotidiano, tanto em sala de aula – como o tipo de material didático, recursos midiáticos, exercícios, avaliações, metodologia predominante – quanto de hábitos de estudo individual – grau de motivação para o aprendizado, leituras e tarefas extraclasse, etc. Essas crenças são aqui denominadas “microestruturais”;
- b) As que se relacionam ao contexto social, histórico e econômico do aluno. São crenças sobre o ensino de línguas: no ensino básico público e particular, no ensino superior e em escolas particulares de idiomas. Essas crenças são aqui denominadas “macroestruturais”.

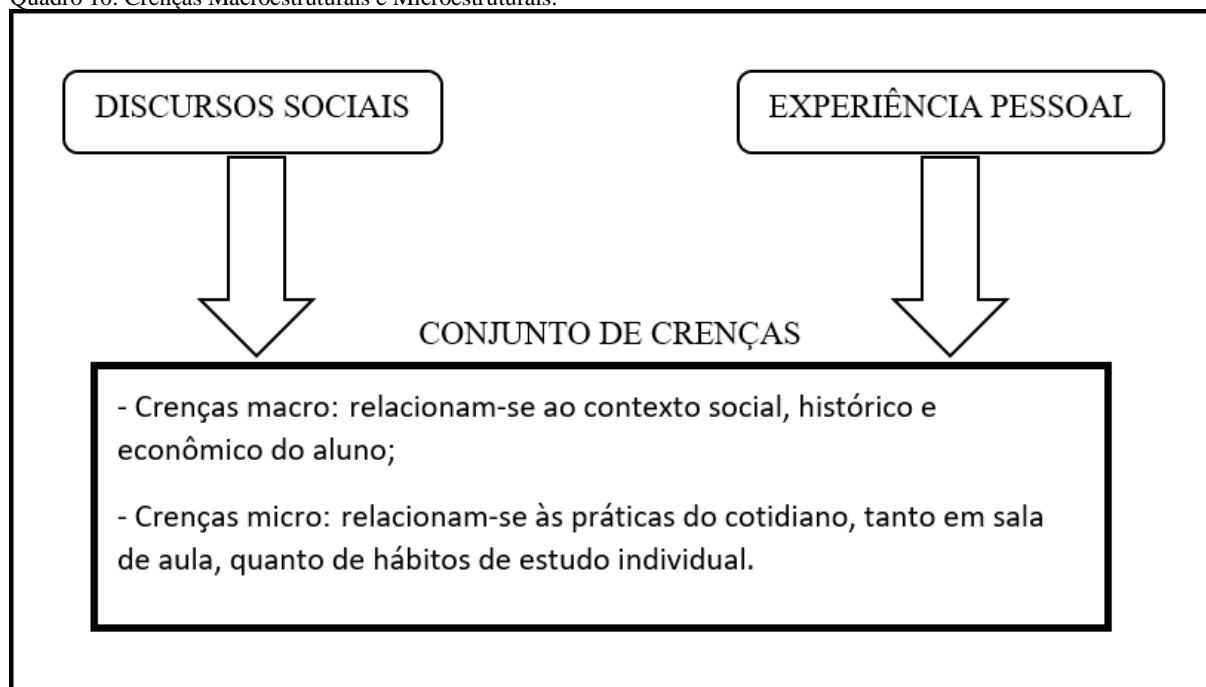
Foram levantadas, durante a aplicação do questionário e das entrevistas, as seguintes crenças:

1. Microestruturais:
 - a) em sala de aula: referentes à metodologia predominante;
 - b) hábitos de estudo individual e grau de motivação.

2. Macroestruturais: sobre o seu histórico de aprendizagem de idiomas.

Tanto as crenças micro quanto as macroestruturais são influenciáveis pelo histórico pessoal do aluno e pelos discursos sociais vigentes em sua época. Com base em suas experiências prévias – seu histórico pessoal – ele pode estabelecer crenças, por exemplo, sobre o tipo de exercício em sala que mais auxilia para o aprendizado – no nível microestrutural –, e também estabelecer crenças sobre o contexto educacional, por exemplo, sobre o padrão e status social da escola em que estudou – no nível macroestrutural. No âmbito dos discursos sociais estereotipados ele pode embasar sua percepção acerca do que idealmente se deve fazer em sala de aula ou qual deve ser a postura do professor, estabelecendo suas crenças no nível micro. Esses discursos sociais também podem embasar crenças a respeito do sistema educacional como um todo – por exemplo, se se consideram os índices educacionais nacionais –, estabelecendo suas crenças também no nível macroestrutural.

Quadro 10: Crenças Macroestruturais e Microestruturais.



Fonte: elaborado pela autora.

1.8 Considerações finais deste capítulo

Como pudemos ver, o conceito de crenças pode ser descrito por um amplo leque de definições que variam de acordo com cada área de conhecimento no qual se insere. No caso específico da aprendizagem de idiomas, dentro da área de Linguística Aplicada, frequentemente se relaciona com os termos “representações” e “cultura”. Neste trabalho, optamos por definir as crenças dos discentes sobre a aprendizagem de idiomas como sendo a formulação metacognitiva do aluno a respeito de todos os aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem do idioma.

No próximo capítulo são descritas as técnicas de coleta de dados e a metodologia de análise desses, bem como o contexto de aplicação da pesquisa.

2 CAPÍTULO

METODOLOGIA E APLICAÇÃO

Neste capítulo, descrevemos e justificamos os instrumentos de coleta de dados utilizados e o contexto de aplicação da pesquisa, incluindo o perfil dos cursos superiores tecnológicos de Comunicação Institucional e de Secretariado da UFPR. Também explicitamos a metodologia de análise desses dados, com a devida justificativa para sua eleição.

2.1 A Elaboração dos Instrumentos de Coleta

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico³⁵, que também utiliza dados numéricos em sua análise. O uso combinado de entrevistas e questionários em nossa análise visa a abranger um número maior de aspectos relativos às crenças discentes sobre o ensino/aprendizagem de línguas nos grupos investigados. Nesse sentido, atuamos de acordo ao preconizado por Rodríguez-Linfante, para quem o levantamento conjunto de dados distintos é o mais adequado para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem na classe de idiomas.

Para o autor

Existe uma cadeia lógica entre a eleição do método, que determina o desenho da pesquisa e, por sua vez, a seleção das técnicas para obter dados. Por isso, ao formular as perguntas de pesquisa, convém distinguir entre os dados qualitativos e quantitativos, devido a suas vantagens e inconvenientes na fase posterior de codificação, análise e interpretação. Neste sentido, a adoção de um método misto, onde se combinam ambos paradigmas, resulta ser a mais apropriada para estudar processos de ensino e aprendizagem na sala de aula de idiomas, sobretudo se nosso interesse se centra em observar e analisar um fenômeno a partir dos diversos pontos de vista de seus participantes (...) se

³⁵ “O trabalho etnográfico tem mais interesse na proposta da pesquisa do que no procedimento de coleta de dados. Um instrumento de pesquisa não constitui necessariamente um método de pesquisa. Portanto, devemos enfatizar os problemas de conteúdo da pesquisa, do tema a que nos propomos pesquisar, tanto quanto ou mais que, no procedimento utilizado por ela. Em etnografia o trabalho de investigação precisa ser visualizado em sua totalidade, com propósitos bem definidos”. MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G. & CASTRO, P.A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.65.

bem que esta metodologia não está isenta de dificuldades. (RODRÍGUEZ-LIFANTE, 2006, p.29)³⁶

Nossa opção por utilizar questionário e entrevistas individuais levou em consideração a análise detalhada dos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas sobre crenças de professores feita por Moreira e Monteiro (2010), que elaboraram um quadro com os principais aspectos positivos e negativos desses instrumentos, o qual reproduzimos aqui no Quadro 8.

Quadro 11: Pontos Positivos e Negativos dos Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa sobre Crenças.

INSTRUMENTO	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
QUESTIONÁRIO	1. É de fácil aplicação; 2. Traz tanto itens em escala como itens abertos, os quais possibilitam maior flexibilidade nas respostas; 3. Por apontar algumas formulações de crenças, trazem os primeiros dados para a elaboração de outros instrumentos.	1. Os itens em escala podem proporcionar respostas ambíguas; 2. As afirmações dos itens em escala podem limitar a reflexão sobre crenças; 3. É um instrumento de reflexão individual, o que não é totalmente negativo, mas como a tendência é a reflexão coletiva (ORTENZI, 1999), o questionário pode ser visto como limitado, nesse sentido.

Continua.

³⁶ Tradução nossa para: “Existe una cadena lógica entre la elección del método, que determina el diseño de la investigación y, a su vez, la selección de las técnicas para obtener los datos. Por ello, al formular las preguntas de investigación, conviene distinguir entre los datos cualitativos y cuantitativos, debido a sus ventajas e inconvenientes en la fase posterior de codificación, análisis e interpretación. En este sentido, la adopción de un método mixto, donde se combinan ambos paradigmas, resulta ser la más apropiada para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de idiomas, sobre todo, si nuestro interés se centra en observar y analizar un fenómeno desde los diversos puntos de vista de sus participantes (...) si bien esta metodología no está exenta de dificultades. RODRÍGUEZ-LIFANTE, Alberto. Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en Lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. In: **Ogigia** - Revista Electrónica de Estudios Hispánicos. N.20 (2016), pp. 25-48. Disponible em: <<http://www.ogigia.es/index.php/ogigia/article/view/61>>. Acesso em: 02 de julho de 2016.

Continuação.

Quadro 11: Pontos Positivos e Negativos dos Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa sobre Crenças.

<p>GRUPO FOCAL</p>	<p>1. É uma técnica que propicia autorreflexão e reflexão grupal (coletiva), quando os participantes interagem e suas ideias e opiniões podem ser discutidas por todos;</p> <p>2. É um meio de coleta de dados coletivo (pode-se obter dados de vários participantes de uma só vez).</p>	<p>1. O receio da avaliação alheia (incluindo a do pesquisador) pode interferir na resposta dada pelos participantes, o que atrapalha o levantamento de crenças;</p> <p>2. As respostas de um participante podem influenciar a do outro, novamente dificultando o levantamento de crenças existentes.</p>
<p>AUTO-RELATO</p>	<p>1. Propicia autorreflexão e avaliação de experiências vivenciadas, esclarecendo, muitas vezes, a maneira como o professor age e as crenças que tem;</p> <p>2. Não é diretivo e, portanto, crenças de vários tipos podem ser levantadas com o relato do professor;</p> <p>3. Dá pistas sobre a origem das crenças do professor.</p>	<p>1. Pode não ser tão eficiente com professores inibidos que têm dificuldades para expor suas ideias;</p> <p>2. Não é diretivo e isso pode ser também visto de forma negativa se o pesquisador quiser investigar um determinado tipo de crença.</p>
<p>OBSERVAÇÃO DE AULAS</p>	<p>1. Para o pesquisador é um excelente instrumento de comprovação de crenças na ação, e levantamento e indicação de outras crenças;</p> <p>2. Propicia a coleta de dados para que o professor tenha material para reflexão sobre sua própria prática.</p>	<p>1. Pode trazer desconforto para o professor que não é acostumado a ter suas aulas observadas;</p> <p>2. Influenciado pela presença do observador, o professor pode agir de maneira a ir ao encontro das expectativas do mesmo, o que pode ser resolvido por um maior número de observações de aulas.</p>

Continua.

Continuação.

Quadro 11: Pontos Positivos e Negativos dos Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa sobre Crenças.

<p>ENTREVISTA (stimulated recall)</p>	<p>1. É um excelente promotor de reflexão para o professor, tanto sobre sua prática, como sobre suas crenças;</p> <p>2. Para o professor, é a oportunidade de confrontar e avaliar suas crenças, momento este, essencial no processo de desencadeamento de reflexão crítica, pois, só após ele, o professor poderá reconstruir sua prática criticamente.</p>	<p>1. Assim como nos instrumentos mencionados acima, o professor pode se sentir influenciado com a presença do entrevistador e dar as respostas que acha que este gostaria de ouvir.</p>
---	--	--

Fonte: MOREIRA, V. & MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1): 205-221, Jan./Jun. 2010. p.215-216.

A análise dos instrumentos de coleta de dados proposta por Moreira e Monteiro nos parece bastante adequada e pertinente e foi um dos fatores que determinaram os quais deles viriam a ser utilizados nesta pesquisa. Consideramos em nossa pesquisa que, dentre os instrumentos citados, os mais adequados seriam, em um primeiro momento, o questionário, e, posteriormente, a entrevista. Levando-se em conta a facilidade de aplicação – o que possibilita o levantamento de dados de um grande número de informantes ao mesmo tempo –, escolhemos o questionário sobre a percepção dos participantes a respeito das atividades de sala de aula características de diferentes métodos e metodologias históricas para ser aplicado na primeira fase da pesquisa, o que também possibilitou um levantamento prévio acerca de crenças mais ou menos recorrentes. Parte desses dados foram considerados para a elaboração das perguntas básicas do roteiro de entrevista individual semiestruturada, que era antecedida pelo preenchimento do questionário sobre dados acadêmicos/escolares. Não seria pertinente, nesta pesquisa, a inclusão de observações de aulas, já que não possibilitaria um levantamento confiável a respeito das percepções dos alunos, as quais, cremos, somente podem ser elaboradas

– e, portanto, ser coletadas – *a posteriori*. Também excluímos a possível coleta por meio do auto relato por ser um instrumento pouco prático para a aplicação a um número alto de informantes, além de, por ser pouco diretivo, tender a coletar dados mais desorganizados e, possivelmente, pouco relevantes. Finalmente, ao considerarmos a eleição entre o grupo focal e a entrevista individual, optamos pela última, pois, apesar da possível interferência do entrevistador em ambos os casos, o grupo focal ainda apresenta a desvantagem da interferência entre todos os seus integrantes, tornando-o, talvez, menos fiável para os objetivos que nos propusemos.

Nossa pesquisa busca analisar as principais crenças por parte dos discentes envolvidos sobre o processo de ensino/aprendizagem dos idiomas inglês e espanhol. Verificar-se-á se existem ou não diferenças nas crenças que possuem acerca da aquisição de cada língua, e em que medida essas crenças se aproximam ou se afastam de alguns dos principais métodos históricos para o ensino de idiomas. Cabe esclarecermos aqui que nesta tese utilizamos as definições de método e de abordagem conforme propostas por Almeida Filho (1998) – definições que se baseiam, evidentemente, em Anthony (1963)³⁷ –, para quem

Chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes (...) é possível, contudo, que os métodos não sejam os únicos ou melhores caminhos para estudar problemas de ensino e formar novos professores de línguas. Nesse caso teríamos de buscar nível mais alto, mais abstrato e mais abrangente de análise que explicasse que vários métodos aparentemente distintos possuem bases conceituais comuns sobre a linguagem humana, o aprender e ensinar línguas. Esse é o nível da *abordagem de ensino*, uma espécie de filosofia, uma força

³⁷ “The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach (...) An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught (...) Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Within one approach, there can be many methods (...) A technique is implementational - that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, strategem, or contrivance us to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.” ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. In **English Language Teaching Journal**, V. XVII, 1963, pp. 63-67. Apud RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.15.

potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas. (ALMEIDA FILHO, J.C.P, 1998. p.35).³⁸

Essa definição nos parece muito mais pertinente e prática do que aquela proposta por Richards e Rodgers (1986), cuja crítica ao modelo de Anthony afirma que nesse “nada é dito sobre os papéis assumidos por professores e alunos dentro de um método, por exemplo, nem sobre o papel do material didático ou a forma que se espera que tenha”³⁹ (RICHARDS E RODGERS, 1986, p.16). Porém, se atentarmos à definição de Anthony, veremos que os papéis de professor e aluno seriam algo previsto pela abordagem e não pelo método, já que é a abordagem quem define esse tipo de diretriz. O mesmo raciocínio vale para o papel e configuração do material didático. Richards e Rodgers também afirmam que “ele falha em explicar como uma abordagem pode ser concretizada em um método ou de que forma o método e a técnica estão relacionadas”⁴⁰, algo que também discordamos parcialmente pois, embora Anthony não apresente uma descrição tão detalhada dessas relações, elas estão, sim, previstas em sua definição.

Dito isso, com o intuito de averiguar o grau de relação entre as crenças discentes e alguns dos métodos/abordagens históricos de ensino de idiomas, nosso questionário inicial foi formulado com questões a respeito da eficácia de algumas atividades típicas do método Gramática e Tradução, Audiolingual, da Abordagem Comunicativa e do Enfoque por Tarefas, os quais explicamos brevemente a seguir.

O primeiro método considerado para a elaboração do questionário foi o de Gramática e Tradução, que é o mais antigo dentre os métodos para línguas modernas, já que se embasa nos

³⁸ ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

³⁹ Tradução nossa para “Nothing is said about the roles of teachers and learners assumed in a method, for example, nor about the role of instructional materials or the form they are expected to take.” RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

⁴⁰ Tradução nossa para: “It fails to account for how an approach may be realized in a method, or for how method and technique are related. RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

métodos ancestrais para o ensino de línguas clássicas como o latim e o grego. Na definição de Martín Sánchez

El método tradicional o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense Sears a partir de 1845, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática (...) [que] se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas. (MARTÍN SÁNCHEZ, 2009, p.62)⁴¹

No questionário aplicado, inserimos as seguintes atividades que podem ser consideradas pertinentes a esse método: fazer ditados, traduções, memorização de listas de vocabulário e completar tabelas de conjugação verbal.

O segundo método que serviu de base para a elaboração das atividades constantes do questionário foi o Audiolingual – também conhecido como Áudio-oral ou Audiolingualismo – método norte-americano desenvolvido principalmente no período da Segunda Guerra Mundial com o intuito de ensinar rapidamente línguas estrangeiras – principalmente as mais “exóticas”, como o chinês e o japonês – a intérpretes militares, com foco na compreensão auditiva e expressão oral.⁴² Na definição de Hernández Reinoso, no método Audiolingual

se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación

⁴¹ MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. In: **Tejuelo**, N.5 (2009), pp. 54-70. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2017.

⁴² Cf. MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000. p. 61.

social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos (...) y una guía de estudio bien detallada que modele todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo; toda esto a fin de lograr un modelo lo más preciso posible. (HERNÁNDEZ REINOSO, 1999, p.144)⁴³.

Dentro do método Audiolingual, inserimos no questionário as seguintes atividades que podem ser pertinentes a ele: leitura de diálogos em voz alta, falar o tempo todo na língua estudada, e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático.

A terceira corrente de ensino de idiomas que serviu de base para a elaboração das atividades constantes do questionário foi a Abordagem Comunicativa, a qual diferenciamos aqui dos métodos, seguindo as definições de Almeida Filho (1998) para esses dois conceitos, conforme já mencionado anteriormente (vide nota 3). Segundo Melero Abadía

En la Enseñanza Comunicativa no existe una teoría unificada y por eso no podemos analizar un manual que sirva como ejemplo típico. Podemos, no obstante, hablar de principios y de características de este enfoque y de cómo se llevan a la práctica (...) En primer lugar, la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico (...) Un objetivo principal es que la persona que aprende una lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua que aprende. Este principio se refleja en la elección de los temas y textos de un manual o programa, en los ejercicios, en la progresión del aprendizaje, etc. El segundo principio tiene que ver con el aprendizaje: el uso de la lengua en situaciones reales hace que el aprendizaje sea más eficaz (...) Estos dos principios básicos se han visto complementados por un aporte posterior: la consideración de la/del estudiante como eje central de su proceso de aprendizaje (...) La enseñanza se centra en la/el estudiante y, por eso, la/el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje. (MELERO ABADÍA, 2000, p.86)⁴⁴.

Dentro da Abordagem Comunicativa, inserimos no questionário as seguintes

⁴³ HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. In: **Encuentro**. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, N.11, 1999-2000. pp.141-153.

⁴⁴ MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

atividades que podem ser pertinentes a ele: ler textos autênticos do idioma desde as primeiras aulas, ler textos jornalísticos do idioma estudado e explicá-lo oralmente aos colegas de aula usando também a língua-alvo, assistir a filmes sem legenda desde as primeiras aulas.

O quarto método que serviu de base para a elaboração das atividades constantes do questionário foi o Enfoque por Tarefas. Esse método desenvolveu-se dentro dos marcos referenciais da Abordagem Comunicativa, sendo, portanto, um dos vários métodos possíveis dentro dessa. Nunan (1989), um de seus principais precursores, define a tarefa comunicativa como o trabalho em sala de aula que envolve a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estudada, com foco prioritário no significado⁴⁵. Sucintamente, uma definição bastante clara nos é dada por Luce (2009), para quem

O ELT [Ensino de Línguas por Tarefas], como um desdobramento do ECL [Ensino Comunicativo de Línguas], visa a promover amostras e situações de comunicação autênticas, isto é, que possuam um intuito comunicativo baseado na troca de informação, no diálogo entre interlocutores com um propósito verdadeiro, que não seja primordialmente conectado com a preocupação com práticas que visem a acurácia linguística em detrimento do foco no significado (...) Uma tarefa comunicativa, necessariamente, prima pelo significado (e não pela forma), e em geral precisa ter um objetivo a ser alcançado, isto é, ela tem um objetivo (*goal*), um ponto de chegada, que dá um sentido de completude à tarefa e a diferencia, por exemplo, de uma conversa casual livre sobre um assunto qualquer. (LUCE, 2009, pp.20-24).⁴⁶

Dentro do Enfoque por Tarefas, inserimos no questionário as seguintes atividades que podem ser pertinentes a ele: realização de projetos práticos em sala de aula – como a elaboração de um roteiro de viagens ou de um menu –, simulação de uma entrevista de trabalho, simulação de uma reunião laboral.

Com base nos métodos acima arrolados, elaboramos o questionário que foi aplicado nos dois primeiros anos desta pesquisa, precedendo, então, as entrevistas individuais, que

⁴⁵ NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Glasgow, C.U.P. 1989, p.224.

⁴⁶ LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. Dissertação. UFRG, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

buscaram ampliar e aprofundar os dados levantados nesse questionário. Assim sendo, o levantamento total de dados foi feito por meio de:

- 1) Questionário sobre a percepção dos participantes a respeito das atividades de sala de aula características de diferentes métodos históricos para o ensino de idiomas – Métodos: Gramática e Tradução, Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Enfoque por Tarefas;
- 2) Entrevistas individuais, gravadas e transcritas, a respeito das motivações para o estudo, aspectos considerados positivos e negativos dos cursos, e experiências anteriores de aprendizagem de línguas.

2.2 Perguntas da Pesquisa

São analisadas as principais crenças por parte dos discentes envolvidos sobre o processo de ensino/aprendizagem dos idiomas inglês e espanhol nos cursos superiores de tecnologia⁴⁷ de Secretariado – cujos alunos estudam ambos idiomas durante os três anos de

⁴⁷ Cursos superiores de tecnologia são especialmente planejados para a formação de mão de obra para a indústria, comércio e prestação de serviços. Conforme a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, do Conselho Nacional de Educação: “Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão: I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII - garantir

duração do curso – e de Comunicação Institucional – cujos alunos optam por estudar somente inglês ou somente espanhol⁴⁸ durante os três anos de duração do curso – da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A ideia, ao se comparar esses dois grupos, é averiguar se as crenças discentes também são influenciadas pelo contato concomitante com ambas as línguas ou pelo estudo exclusivo de uma delas. Fundamentalmente, as perguntas que norteiam esta pesquisa são:

1. Quais as crenças desses estudantes com respeito ao ensino/aprendizagem de idiomas?
2. Existem crenças diferentes para línguas diferentes?
3. Existe relação entre as crenças dos estudantes e sua motivação para o estudo? Se existe, como se caracteriza esse vínculo?
4. Quais as implicações práticas das crenças para o ensino/aprendizagem de idiomas no caso estudado?

2.3 Configuração da Pesquisa

Para lograr uma compreensão e análise mais abrangentes dos grupos investigados, esta pesquisa configurou-se, em um primeiro momento, como uma pesquisa exploratória, que, segundo Leal

É uma pesquisa temática com foco mais aberto para investigação de fenômenos (culturais, sociais, técnicos, históricos, etc.) pouco sistematizados

a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

⁴⁸ Até o momento de execução desta pesquisa, os ingressantes no curso de Comunicação Institucional podiam optar, após uma classificação de alunos de acordo com sua nota na prova de ingresso, se cursariam inglês ou espanhol durante sua graduação. Essa configuração do curso altera-se a partir de 2019, quando todos os ingressantes passam a cursar obrigatoriamente a língua inglesa, tendo a língua espanhola passado ao rol de disciplinas optativas do curso.

e/ou passíveis de várias perspectivas de interpretação (...). Tem por objetivos aprimorar ideias; levantar hipóteses sobre assuntos pouco explorados; estabelecer relações entre fenômenos; identificar cursos relevantes de ação; obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem. (LEAL, 2011, p.32)⁴⁹

Após a fase inicial exploratória, esta pesquisa desenvolveu-se como uma pesquisa explicativa, atendendo aos critérios mencionados por Leal, segundo os quais

Este tipo de pesquisa se propõe a: explicar a razão dos fenômenos, tornar inteligíveis e justificar seus motivos; identificar fatores que contribuem para sua ocorrência e como esses fatores estão associados entre si; compreender a natureza de um fenômeno social; aprofundar o conhecimento da realidade (...). As pesquisas explicativas requerem pesquisas descritivas e exploratórias como base para suas explicações. (LEAL, 2011, p.33)⁵⁰

A pesquisa explicativa, conforme Gil (2008), tem como foco

Identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Isto não significa, porém, que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menos valor, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. (GIL, 2008, pp.27-28)⁵¹.

Trata-se aqui, especificamente, de um estudo de caso que visou coletar, organizar e analisar dados que possam levar a uma melhor compreensão das variáveis envolvidas na configuração das crenças dos estudantes pertencentes aos grupos investigados. O fato de se tratar de um estudo de caso, no entanto, não impede que esta pesquisa possa ser ampliada e

⁴⁹ LEAL, E. J. M. Tipos de pesquisa. In: **Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio**. Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí: 2011. Cadernos de ensino. Ano 7, n.9.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

estendida a outros grupos, bem como pode, inclusive, servir de base a generalizações teóricas, se cotejada com outras pesquisas de mesma natureza. Aqui, temos em vista a definição de estudo de caso elaborada por Chizzotti, para quem

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (CHIZZOTTI, 2005. p.102)⁵².

Os critérios para a eleição do estudo de caso foram embasados naqueles sintetizados por André (1995), para quem o estudo de caso de caso etnográfico deve ser usado

(1) Quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p.52)⁵³

Muitas críticas têm sido feitas ao estudo de caso de caráter etnográfico em educação no tocante à sua validade, fidedignidade e também à possibilidade de generalização dos dados obtidos para que sejam de interesse mais amplo ao universo de pesquisas educacionais. Muitas vezes atribui-se ao estudo de caso a pecha de ser pouco representativo de uma realidade mais abrangente, que permita maiores avanços nos estudos sobre ensino/aprendizado. Alega-se que os resultados obtidos, devido às limitações inerentes de lugar e número de participantes, jamais

⁵² CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

⁵³ ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

seriam representativos de outros casos de interesse e nem mesmo poderiam reproduzir-se e alcançar resultados semelhantes. Por outro lado, alguns teóricos, como Lincoln e Guba (1985) por exemplo, partem do princípio de que nesse tipo de pesquisa “*a transferência é uma função direta da similaridade entre dois contextos. Se o contexto A e o B são suficientemente congruentes (...) então as hipóteses de um contexto podem se aplicar ao outro*”⁵⁴. Além disso, o estudo de caso também pode caracterizar-se como o primeiro passo rumo a novas hipóteses e teorização sobre o tema que investiga. Para André (1995)

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por oferecer insights e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses insights podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área. (ANDRÉ, 1995, p.52)⁵⁵.

Assim sendo, cremos que este estudo pode contribuir significativamente às investigações sobre ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no tocante àquilo que é a *práxis* docente e a expectativa discente sobre o contexto educacional. Por ser um estudo predominantemente qualitativo, esta pesquisa também se absteve de estabelecer uma hipótese apriorística, a partir da qual se derivassem seus principais questionamentos e que determinasse certas técnicas e recursos “comprobatórios”. Essa é uma característica inerente à pesquisa qualitativa em geral, que, segundo Flick (2015)

Se abstiene de establecer, al principio, un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario, los conceptos (o las hipótesis, si se utilizan) se desarrollan y mejoran en el proceso de investigación. (...) Los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros

⁵⁴ LINCOLN E GUBA Apud ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p.58.

⁵⁵ ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

del campo que es objeto de estudio. La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es, a menudo, un contexto importante para entender lo que se estudia. (FLICK, 2015, p.13)⁵⁶

Ao iniciar-se, conforme já mencionamos, como um estudo exploratório, foram recolhidos os primeiros dados que serviram, então, como base para a elaboração das perguntas pertinentes a serem aplicadas na segunda fase de coleta de dados, que constitui o principal escopo da fase analítica da pesquisa. Assim, a problematização do tema e a configuração de hipóteses surgiram, principalmente, a partir dos dados inicialmente levantados, levando-nos a reelaborações das perguntas de pesquisa e revisão constante dos objetos e objetivos da nossa análise. Nesse sentido, esta pesquisa executou-se dentro dos parâmetros já estabelecidos para as pesquisas de tipo qualitativo. Segundo Chizzotti (2005)

O problema, na pesquisa qualitativa, não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que o explicam e cuja frequência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental. Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele. A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente (...). A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e orientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI, 2005. p.81)⁵⁷.

⁵⁶ FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

⁵⁷ CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

2.4 A Coleta dos Dados e a Metodologia para a sua Análise.

Conforme informamos anteriormente, para a coleta de informações foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionário sobre atividades em sala de aula; b) entrevistas individuais gravadas. As informações de ambos os questionários foram confrontadas com as informações das entrevistas gravadas, das quais se levantaram os dados saturados, ou seja, as crenças recorrentes. O foco principal desta pesquisa encontra-se na análise das entrevistas individuais, que secundaram o levantamento de dados acadêmicos e o questionário sobre a percepção dos alunos envolvidos sobre as atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula. A apreciação dessas entrevistas foi a base sobre a qual levantamos as principais hipóteses e questionamentos posteriormente estudados nesta tese. Para levar a cabo uma análise pormenorizada e sistematizada das entrevistas individuais, lançamos mão dos recursos metodológicos da Análise de Conteúdo, que se define, segundo Bardin (2002)⁵⁸, como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2002, p.42)⁵⁹

As técnicas pertencentes à Análise de Conteúdo são especialmente pertinentes para o levantamento de crenças e percepções subjetivas da realidade, que se manifestam, de forma mais ou menos consciente por parte do emissor, nos enunciados escritos ou orais. Nas palavras de Bardin

O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias

⁵⁸ BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

⁵⁹ Idem.

e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrônico ou plano «horizontal», para designar o texto e a sua análise descritiva e de um plano diacrônico ou plano «vertical», que reenvia para as variáveis inferidas. Na realidade, este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores, não é raro na prática científica. (...) A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2002, p.41)

O nosso intuito, ao utilizarmos os recursos oriundos da Análise de Conteúdo, é afastarmos, na medida do possível, “os perigos da compreensão espontânea” e a projeção da própria subjetividade (cf. BARDIN, 2002, p.28)⁶⁰, haja vista que, se fossem feitas análises meramente pessoais, com base na simples percepção individual da pesquisadora, sem o embasamento científico – de sistematização – dado, neste caso, pela Análise de Conteúdo, correríamos o provável risco de elaborar falsas deduções, ou, no mínimo, o de elaborar deduções não comprováveis a partir dos enunciados analisados. Funcionando sempre a partir de inferências, a Análise de Conteúdo visa responder a dois tipos de questões: a) a motivação, causalidade de um enunciado; e b) as consequências, efeitos que determinado enunciado pode produzir (cf. BARDIN, 2002, p.39)⁶¹.

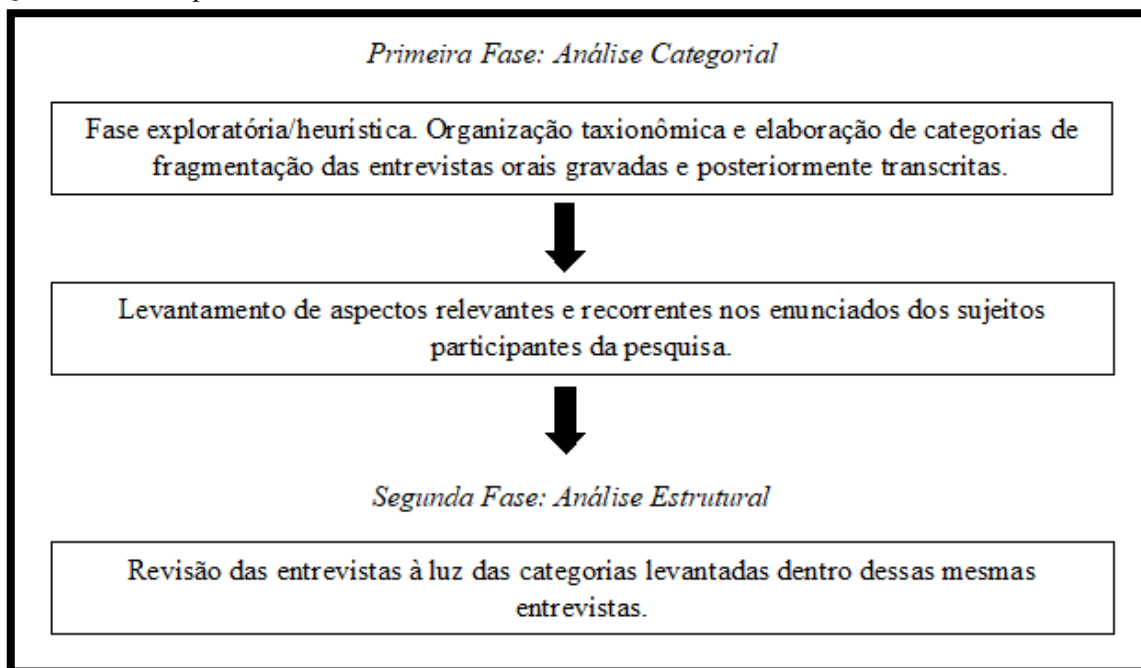
Ainda, tendo como embasamento a aplicação das técnicas da Análise de Conteúdo na análise das entrevistas individuais gravadas, procedemos, primeiramente, à descrição – ou análise exploratória – dos enunciados, levantando os temas e associações recorrentes nesses. Em uma segunda fase, a partir dos aspectos levantados na fase exploratória, foi realizada a análise propriamente dita, ou seja, a interpretação oriunda das inferências, ou deduções lógicas, dos enunciados. Nesse sentido, a nossa análise, em sua totalidade, teve tanto um caráter

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

heurístico, quanto comprobatório⁶², que foram complementares para a execução da pesquisa. No Quadro 9, ilustramos como se deu esse processo de complementaridade entre a exploração e análise inferencial dos conteúdos.

Quadro 12: Fases para a Análise das Entrevistas Individuais Transcritas.



Fonte: elaborado pela autora.

Primeiramente foram avaliadas quais as crenças mais frequentes na ocasião do ingresso dos alunos nos seus respectivos cursos de graduação – no ano de 2016 – por meio do questionário sobre sua percepção a respeito das atividades de sala de aula características de diferentes métodos e metodologias históricas. No segundo ano – em 2017 – procedemos à averiguação da porcentagem de mudança ou de consolidação de crenças a partir da reapresentação desse questionário aos mesmo grupos de alunos. Já nas entrevistas

⁶² “A análise de conteúdo das mensagens (...) possui duas funções que, na prática, podem ou não se dissociar:
 - Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo ‘para ver o que dá’;
 - Uma função de ‘administração da prova’. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo ‘para servir de prova’.
 Na prática, as duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de maneira complementar.” (BARDIN, 1977, pp.29-30)

semiestruturadas, a ideia foi ampliar a visão sobre outros aspectos – além das atividades em sala já levantadas pelo questionário –, que fossem considerados como eficazes ou ineficazes pelos participantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais e também conhecer um pouco de suas experiências anteriores em contextos formais de aprendizado de idiomas. A partir da saturação de dados⁶³ – ou seja, pela repetição de palavras-chave nas respostas dos informantes – levantamos as crenças mais recorrentes e sua possível relação com o histórico acadêmico/escolar dos informantes.

Uma forma que nos parece adequada para validar os dados de nossa pesquisa é explicitada por Judith Dawson⁶⁴, quem aconselha: a) a utilização de métodos variados de coleta de dados – o que em nosso caso se traduz pelo emprego do questionário e das entrevistas individuais gravadas; b) uma variedade nos grupos de informantes – que será dada pela presença de informantes de dois cursos, em contatos diferentes com os idiomas, devido às especificidades de cada graduação; e c) uma diversidade de situações – em nosso caso específico, será dada pela coleta em diferentes momentos da formação discente, seguindo a cronologia de seu curso acadêmico. A partir disso foi possível efetuar a triangulação dos dados obtidos e focalizar-se nos aspectos a serem aprofundados na análise. Vale ressaltar que toda esta pesquisa foi baseada nos princípios éticos da Resolução USP 4871 de 22 de outubro de 2001, disponibilizados em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001#c2>>.

No próximo capítulo, são compilados os dados obtidos na fase inicial da pesquisa e analisamos as possíveis motivações e consequências das primeiras crenças levantadas pela aplicação do questionário sobre a percepção dos participantes a respeito das atividades de sala de aula.

⁶³ “A seleção para pesquisa qualitativa é um processo cíclico, e um processo cíclico requer um critério para finalizar, senão o projeto de pesquisa não teria fim. *Saturação* é o critério de finalização: investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo. Assume-se que a variedade representacional é limitada no tempo e no espaço”. BAUER, M. W. e AARTS, B., 2012, p. 59.

⁶⁴ DAWSON, J. (1982). Apud ANDRÉ, M. 1995, p.56.

3 CAPÍTULO

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo, analisamos os dados obtidos a partir do questionário aplicado, no qual foram levantadas algumas crenças, de tipo microestruturais, sobre atividades realizadas em sala de aula de acordo com as diferentes metodologias que fundamentam cada uma delas. Os dados levantados são considerados aqui tanto como um levantamento introdutório que atuou como adjuvante para a elaboração do roteiro de entrevistas realizadas posteriormente – cujos dados qualitativos levantados constituem o foco principal da pesquisa –, e também como dados passíveis de cotejamento com os dados levantados na análise das entrevistas, isto é, as entrevistas abrem a possibilidade tanto de aprofundamento dos dados dos questionários, quanto de novas afirmações não constantes desses, mas que guardem relações diretas com seus resultados, como seria, por exemplo, a menção do entrevistado a um tipo de atividade relacionada a qualquer das metodologias citadas que, porém, não constasse do rol de atividades do questionário.

O questionário, apresentado na Tabela 1 – sobre crenças a respeito da eficácia de atividades de sala de aula típicas de diferentes metodologias de ensino de idiomas historicamente relevantes –, foi aplicado inicialmente no primeiro semestre de 2016 aos alunos ingressantes deste mesmo ano nos cursos de superiores de tecnologia em Comunicação Institucional (TCI) com ênfase em Inglês; (TCI) Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol; e Secretariado, cujos alunos cursam concomitantemente inglês e espanhol. Este mesmo questionário foi reaplicado no primeiro semestre de 2017 aos mesmos grupos de alunos, que se encontravam, então, cursando o terceiro semestre de línguas adicionais em seus respectivos cursos, com o objetivo de averiguar se houve ou não alterações nas crenças após um ano de estudo regular. No questionário há uma divisão interna conforme as características de

diferentes metodologias/abordagens de ensino: assim, a parte A corresponde aos pressupostos mais gerais do método de Gramática e Tradução; a parte B, ao Audiovisual / Audiolingual; a parte C à Abordagem Comunicativa; e a parte D ao Enfoque por Tarefas. Essa divisão, no entanto, não foi explicitada aos participantes.

Os questionários individuais foram distribuídos e coletados pela pesquisadora em sala de aula, com a anuência dos professores de idiomas responsáveis por cada turma. Durante a aplicação e coleta dos questionários, os alunos de TCI foram instruídos oralmente a considerar as atividades como se fossem aplicadas nas aulas do idioma de seu curso, inglês ou espanhol, e os alunos de Secretariado foram instruídos a considerar as atividades como se fossem aplicadas em ambos os idiomas, inglês e espanhol.

Tabela 1: Modelo de questionário aplicado

<p>Cada questionário segue acompanhado de termo de autorização e garantia de sigilo.</p> <p>Classifique as seguintes atividades de sala de aula de acordo com o grau de eficiência para o seu aprendizado de língua estrangeira. Utilize a escala abaixo, de 1 a 4, para avaliar como mais eficaz ou menos eficaz, assinalando um X na coluna correspondente.</p>				
<p>Parte A Atividade / Procedimento</p>	<p>1 Ineficiente</p>	<p>2 Pouco eficiente</p>	<p>3 Eficiente</p>	<p>4 Muito eficiente</p>
<p>1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.</p>				
<p>2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.</p>				
<p>3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.</p>				

Continua.

Continuação.

Tabela 2: Modelo de questionário aplicado

4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.				
Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.				
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.				
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.				
Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.				
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.				

Continua.

Continuação.

Tabela 3: Modelo de questionário aplicado

10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.				
Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.				
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)				
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)				

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Os resultados absolutos obtidos para cada uma das treze atividades, em cada grupo – TCI com ênfase em inglês, TCI com ênfase em espanhol e Secretariado –, a partir dos questionários individuais, são mostrados nas Tabelas de números 2 a 25. Os valores totais de cada uma das partes internas do questionário – parte A: Gramática e Tradução; parte B: Audiovisual / Audiolingual; parte C: Abordagem Comunicativa; e parte D: Enfoque por Tarefas – foram convertidos nas porcentagens mostradas nos Gráficos de 2 a 25, os quais analisaremos

à continuação. Nesses gráficos, mostramos a soma das variáveis qualitativas ordinais⁶⁵ “ineficiente” e “pouco eficiente” como um único resultado “menos eficiente” e, da mesma forma, mostramos a soma das variáveis qualitativas ordinais “eficiente” e “muito eficiente” como um único resultado “mais eficiente”, já que admitimos um grau de diferenciação bastante sutil entre as variáveis 1 e 2 (ineficiente e pouco eficiente), e entre as variáveis 3 e 4 (eficiente e muito eficiente) da nossa escala, de tipo Likert. Nossa interpretação dos dados quantificados baseia-se nos procedimentos da Análise Descritiva para descrição e síntese de dados. Nos fundamentamos em Reis e Reis (2002), para quem

Olhar uma extensa listagem de dados coletados não permite obter praticamente nenhuma conclusão, especialmente para grandes conjuntos de dados, com muitas características sendo investigadas. A Análise Descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias. Ao se condensar os dados, perde-se informação, pois não se têm as observações originais. Entretanto, esta perda de informação é pequena se comparada ao ganho que se tem com a clareza da interpretação proporcionada.⁶⁶(REIS & REIS, 2002, p.5)

À continuação mostramos os resultados absolutos obtidos dos questionários aplicados nos anos de 2016 e 2017 nos cursos superiores de tecnologia em Comunicação Institucional com ênfase em Inglês, Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol, e Secretariado da Universidade Federal do Paraná. À continuação, é feita a análise dos resultados para cada atividade, comparando-se os resultados de cada grupo. Na sequência, analisamos os resultados para cada metodologia dentro dos três grupos, cotejando-os entre si.

⁶⁵ “Variáveis qualitativas (ou categóricas): são as características que não possuem valores quantitativos, mas, ao contrário, são definidas por várias categorias, ou seja, representam uma classificação dos indivíduos. Podem ser *nominais* ou *ordinais* (...) [nas] variáveis ordinais: existe uma ordenação entre as categorias.” REIS, E. A. & REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG, 2002, p.7. Disponível em: <www.est.ufmg.br>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

⁶⁶ Idem.

3.1 Resultados dos questionários do curso de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês

3.1.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução

Tabela 4: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	0	4	3	3
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	0	1	5	4
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	0	0	7	3
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	0	6	4

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 5: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2017.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	0	0	8	2
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	0	0	4	6
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	0	4	5	1
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	0	7	3

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.1.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual

Tabela 6: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2016.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	0	1	5	4
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	2	3	4	1
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	0	0	6	4

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 7: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2017.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	0	2	5	3
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	2	3	5	0
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	0	0	7	3

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.1.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa

Tabela 8: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	4	6
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	0	1	6	3
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.	0	3	4	3

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 9: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2017.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	3	7
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	4	6
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.	0	4	0	6

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.1.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas

Tabela 10: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	1	1	4	4
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	0	0	6	4
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	1	3	5	1

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 11: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	0	0	6	4
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	0	0	7	3
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	0	0	6	4

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.2 Resultados dos questionários do curso de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol

3.2.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução

Tabela 12: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	2	2	6	3
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	0	0	7	6
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	2	4	6	1
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	0	6	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 13: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades Gramática e Tradução, 2017.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	0	4	6	3
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	0	0	10	3
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	0	1	7	5
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	0	5	8

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.2.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual

Tabela 14: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do tipo Audiolingual, 2016.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	0	0	3	10
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	0	0	7	6
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	2	2	8	1

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 15: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do tipo Audiolingual, 2017.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	0	0	7	6
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	0	0	6	7
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	2	3	7	1

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.2.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa

Tabela 16: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	5	8
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	0	5	3	5
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.	0	0	6	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 17: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2017.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	5	8
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	0	0	7	6
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.	0	0	4	9

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.2.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas

Tabela 18: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	0	0	5	8
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	0	0	8	5
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	0	5	1	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 19: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	0	0	9	4
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	0	0	8	5
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	0	1	5	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.3 Resultados dos questionários do curso de Secretariado

3.3.1 Resultados dos questionários para as atividades de Gramática e Tradução

Tabela 20: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2016.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	0	6	8	5
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	0	2	9	8
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	0	4	8	7
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	4	6	9

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 21: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de Gramática e Tradução, 2017.

Parte A Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
1. Fazer ditados. O professor lê um texto em voz alta na língua estrangeira e o aluno deve escrevê-lo. A escrita do aluno é corrigida posteriormente.	0	4	10	5
2. Fazer exercícios de tradução. O aluno traduz textos escritos em português passando-os para a língua estrangeira.	2	4	5	8
3. Memorizar listas de vocabulário para situações cotidianas. Exemplo: memorizar listas com nomes de alimentos ou de materiais de escritório na língua estrangeira.	2	7	8	2
4. Fazer exercícios gramaticais. Exemplo: completar tabelas de conjugação de verbos ou preencher lacunas de um texto em língua estrangeira.	0	4	11	4

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.3.2 Resultados dos questionários para as atividades da metodologia Audiolingual

Tabela 22: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2016.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	0	1	11	7
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	1	4	8	6
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	0	4	8	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 23: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades de tipo Audiolingual, 2017.

Parte B Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
5. Ler diálogos em voz alta. Dois ou mais alunos leem um diálogo, cada um representando uma personagem do texto.	1	1	8	9
6. Falar o tempo todo na língua estrangeira, sem exceções. Professor e aluno nunca usam o português, seja para perguntar sobre uma dúvida, para explicar palavras desconhecidas, esclarecer regras gramaticais, dar avisos sobre situações externas à aula, etc.	1	2	11	5
7. Escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático. Exemplo: se o livro mostra o diálogo em língua estrangeira entre um vendedor e um comprador dentro de uma loja, o aluno escreve outro, baseado naquele, porém mudando os itens comprados, os preços e a forma de pagamento. Esse diálogo depois é representado em sala ou lido em voz alta.	0	5	8	6

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.3.3 Resultados dos questionários para as atividades da Abordagem Comunicativa

Tabela 24: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2016.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	1	2	8	8
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	2	4	7	6
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto a partir dos primeiros dias de aula.	1	7	4	7

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 25: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades da Abordagem Comunicativa, 2017.

Parte C Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
8. Ler textos originais na língua estrangeira. Exemplo: ler textos extraídos diretamente de jornais, revistas e outras publicações dos países de origem, a partir dos primeiros dias de aula.	0	3	9	7
9. Ler um texto jornalístico na língua estrangeira e em seguida explicar aos colegas de classe o que leu, usando a língua estrangeira, a partir dos primeiros dias de aula.	1	4	10	4
10. Assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula.	1	7	5	6

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.3.4 Resultados dos questionários para as atividades do Enfoque por Tarefas

Tabela 26: Resultados dos questionários de alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2016.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	1	2	10	6
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	1	4	7	7
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	2	6	5	6

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Tabela 27: Resultados dos questionários de alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, segundo atividades do Enfoque por Tarefas, 2017.

Parte D Atividade / Procedimento	1 Ineficiente	2 Pouco eficiente	3 Eficiente	4 Muito eficiente
11. Realizar projetos práticos na aula de língua estrangeira. Exemplo: elaborar um roteiro de viagens, ou um cardápio de um restaurante. A gramática e o vocabulário são vistos para que se possa elaborar o projeto / trabalho final. Assim, no caso do roteiro de viagens, se estudam as palavras relacionadas a hotelaria, aeroporto, etc. No caso do cardápio, são vistos os alimentos, preços, formas de pagamento, etc.	1	1	12	5
12. Simular uma entrevista de trabalho: o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador. Antes da entrevista, são vistos em aula o vocabulário correspondente (por exemplo: como se diz “salário”, “benefícios”, “vale-transporte”, a elaboração de um currículo na língua estrangeira, e formas de se cumprimentar, se despedir, falar brevemente sobre si mesmo, etc.)	0	4	10	5
13. Simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de aproximadamente 10 alunos. Cada aluno desempenha um papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.)	0	8	6	5

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

3.4 Análise dos resultados dos questionários dos cursos de Comunicação Institucional com ênfase em inglês e de Comunicação Institucional com ênfase em espanhol.

Em nossa análise, conforme já mencionado, consideramos que as respostas “eficiente” e “muito eficiente” compõem um único bloco de respostas, ou seja, apresentam uma visão positiva acerca das atividades descritas em maior ou menor grau. Igualmente, as respostas “ineficiente” e “pouco eficiente” também compõem um bloco único de respostas, retratando uma visão negativa acerca das atividades descritas, consideradas como pouco relevantes para o aprendizado da língua.

Iniciamos nossa análise com os resultados provenientes das respostas dos alunos do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI) com ênfase em inglês, observando-os longitudinalmente em 2016 (primeiro ano) e 2017 (segundo ano). Sinteticamente, chegamos aos resultados expostos na Tabela 26:

Tabela 28: Dados comparativos TCI Inglês

TCI Inglês – 1º ano	TCI Inglês – 2º ano
Porcentagens relativamente baixas para atividades consideradas ineficazes;	Crescimento notório no número de respostas unânimes para atividades consideradas eficazes;
Unanimidade na percepção do item 3 – memorização de listas de palavras – como eficaz;	Queda expressiva na percepção de eficácia do item 3 – memorização de listas de palavras –, passando de 100% para 60%;
Divisão na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, com 50% considerando ineficaz e 50% como eficaz;	Manteve-se a divisão na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, com 50% considerando ineficaz e 50% como eficaz;

Continua.

Continuação.

Tabela 29: Dados comparativos TCI Inglês

<p>Rejeição relativamente maior às atividades 1 – ditado feito pelo professor – e 13 – simulação de reunião de empresa –, ambas avaliadas como ineficientes por 40% dos alunos.</p>	<p>Aceitação unânime do item 1 – ditado feito pelo professor – como atividade eficaz;</p> <p>Crescimento considerável na percepção de eficácia no total de atividades do Enfoque por tarefas, com aumento expressivo, principalmente, no item 13 – simulação de reunião de empresa –, avaliado unanimemente como eficaz.</p>
---	--

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

No curso de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI) com ênfase em espanhol, também observado longitudinalmente em 2016 (primeiro ano) e 2017 (segundo ano), chegamos aos resultados sinteticamente expostos na Tabela 3:

Tabela 30: Dados comparativos TCI Espanhol

TCI Espanhol – 1º ano	TCI Espanhol – 2º ano
<p>Grande número de respostas unânimes para atividades consideradas eficazes;</p>	<p>Manteve-se a tendência a respostas unânimes para atividades consideradas eficazes;</p>
<p>Destaca-se a unanimidade na aceitação do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira – como atividade eficaz;</p>	<p>Manteve-se a unanimidade na aceitação do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira – como atividade eficaz;</p>
<p>Rejeição consideravelmente maior às atividades 3 – memorização de listas de palavras –, 9 – ler textos e explicar aos colegas – e 13 – simulação de reunião de empresa. O item 3 foi considerado ineficaz por 45%, e os itens 9 e 13, por 40%.</p>	<p>Aceitação quase unânime do item 3 – memorização de listas de palavras – como atividade eficaz;</p> <p>Aceitação unânime do item 9 – ler textos e explicar aos colegas – como eficaz;</p> <p>Crescimento expressivo da percepção do item 13 – simulação de reunião de empresa – como eficaz, com aceitação quase unânime.</p>

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Durante a aplicação e coleta dos questionários, conforme já mencionado anteriormente, os alunos foram instruídos oralmente a considerar as atividades como se fossem aplicadas nas

aulas do idioma de seu curso, inglês ou espanhol. Com base nos dados coletados em ambos os cursos – TCI com ênfase em inglês e TCI com ênfase em espanhol –, podemos comparar tanto os pontos em comum quanto os pontos de divergência entre os grupos. Esses dados comparativos são expostos na Tabela 4.

Tabela 31: Dados comparativos TCI Inglês e TCI Espanhol

TCI Inglês	TCI Espanhol
Tendência longitudinal à uniformização da percepção de atividades eficazes, isto é, respostas mais homogêneas a partir do segundo ano;	Tendência a respostas unânimes para atividades consideradas eficazes, sem diferença longitudinal;
Tendência longitudinal à queda da percepção do item 3 – memorização de listas de palavras – como atividade eficaz;	Tendência longitudinal ao aumento da percepção do item 3 – memorização de listas de palavras – como atividade eficaz;
Tendência à divisão na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, com 50% considerando ineficaz e 50% como eficaz;	Unanimidade na aceitação do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira – como atividade eficaz;
Tendência longitudinal à aceitação do item 13 – simulação de uma reunião de empresa – como atividade eficaz.	Tendência longitudinal à aceitação do item 13 – simulação de uma reunião de empresa – como atividade eficaz.
Tendência longitudinal ao crescimento da aceitação das atividades da Abordagem Comunicativa e do Enfoque por Tarefas como eficazes.	Tendência longitudinal ao crescimento da aceitação das atividades da Abordagem Comunicativa e do Enfoque por Tarefas como eficazes.

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

À continuação, expomos os dados levantados em 2016 e 2017 no curso superior de tecnologia em Secretariado da UFPR e, na sequência, comparamos esses resultados com os

obtidos em ambos cursos de Comunicação Institucional, com ênfase em inglês e com ênfase em espanhol.

3.5 Análise dos resultados do curso de Secretariado

Seguindo o mesmo procedimento de aplicação dos questionários – que foram distribuídos e coletados em sala de aula pela pesquisadora, com instruções orais para seu preenchimento – e organização dos dados coletados, analisamos, à continuação, os resultados obtidos no curso superior de tecnologia em Secretariado nos dois anos de aplicação do questionário.

Durante a aplicação e coleta dos questionários, conforme mencionado anteriormente, os alunos do curso de Secretariado foram instruídos oralmente a considerar as atividades como se fossem aplicadas tanto nas aulas de inglês como nas aulas de espanhol. Observando os dados longitudinalmente, em 2016 (primeiro ano) e 2017 (segundo ano), chegamos aos resultados expostos sinteticamente na Tabela 29:

Tabela 32: Dados comparativos Secretariado

Secretariado – 1º ano	Secretariado – 2º ano
Ausência de respostas unânimes com tendência a respostas mais heterogêneas;	Manteve-se a ausência de respostas unânimes e a tendência a respostas mais heterogêneas;
Porcentagens relativamente mais altas para atividades consideradas ineficazes;	Manteve-se a tendência longitudinal a porcentagens relativamente mais altas para atividades consideradas ineficazes;

Continua.

Continuação.

Tabela 33: Dados comparativos Secretariado

Destaca-se a percepção dos itens 2 – tradução de textos do português para a língua estrangeira – e 3 – memorização de listas de palavras – como eficazes por 90% e 80%, respectivamente;	Queda expressiva na percepção de eficácia dos itens 2 – tradução de textos do português para a língua estrangeira – e 3 – memorização de listas de palavras –, passando de 90% para 68% e de 80% para 52%, respectivamente;
Destaca-se a percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, como eficaz por 74% dos alunos.	Tendência longitudinal a um leve aumento na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, como eficaz, passando de 74% a 84%.

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Com base nos dados coletados nos três cursos – TCI com ênfase em inglês, TCI com ênfase em espanhol, e Secretariado, cujos alunos cursam inglês e espanhol –, podemos comparar tanto os pontos em comum quanto os pontos de divergência entre os grupos. Esses dados comparativos entre os três cursos são expostos à continuação.

3.6 Análise comparativa entre os cursos

Encontram-se organizados na Tabela 6 os aspectos que mais se destacaram na análise dos questionários por curso. Foram considerados relevantes aspectos como: a alta ou baixa receptividade a alguma atividade, o aumento ou diminuição da aceitação de alguma metodologia, e a presença ou ausência de respostas unânimes em cada grupo de alunos.

Tabela 34: Dados comparativos TCI Inglês, TCI Espanhol e Secretariado

TCI Inglês	TCI Espanhol	Secretariado
Tendência longitudinal à uniformização da percepção de atividades eficazes, isto é, respostas mais homogêneas a partir do segundo ano;	Tendência a respostas unânimes para atividades consideradas eficazes, sem diferença relevante longitudinalmente;	Tendência a respostas mais heterogêneas, sem unanimidades para atividades consideradas eficazes, e sem modificações relevantes longitudinalmente;

Continua.

Continuação.

Tabela 30: Dados comparativos TCI Inglês, TCI Espanhol e Secretariado

Porcentagens relativamente baixas para atividades consideradas ineficazes, com tendência longitudinal à diminuição, isto é, tendência crescente de aceitação das atividades como eficazes.	Porcentagens relativamente baixas para atividades consideradas ineficazes, com tendência longitudinal à diminuição, isto é, tendência crescente de aceitação das atividades como eficazes.	Tendência longitudinal de manutenção das porcentagens relativamente mais altas para atividades consideradas ineficazes;
Tendência longitudinal à queda da percepção do item 3 – memorização de listas de palavras – como atividade eficaz;	Tendência longitudinal ao aumento da percepção do item 3 – memorização de listas de palavras – como atividade eficaz;	Tendência longitudinal à queda na percepção de eficácia do item 3 – memorização de listas de palavras;
Tendência à divisão na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, com 50% considerando ineficaz e 50% como eficaz;	Unanimidade na aceitação do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira – como atividade eficaz, sem diferença longitudinal;	Tendência longitudinal a um leve aumento na percepção do item 6 – falar o tempo todo na língua estrangeira –, como eficaz, passando de 74% a 84%.
Atividades que se destacam pelo alto índice de aceitação como sendo eficazes para todos os grupos nos dois momentos de coleta: 5 – ler diálogos em voz alta –, 8 – ler textos originais na língua estrangeira –, e 11 – projetos práticos na língua estrangeira.		

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário elaborado pela autora.

Com base nos dados comparativos entre os cursos, parece bastante clara a tendência a uma formação de identidade de grupo no caso dos alunos do curso de Comunicação Institucional (TCI), tanto do inglês, quanto do espanhol, o que não acontece no curso de Secretariado. Levanta-se, portanto, a hipótese de que *as crenças se amoldariam à língua estudada*, lembrando que os alunos de Secretariado, diferentemente dos alunos de TCI, cursam inglês e espanhol concomitantemente e que foram orientados a responder tendo em vista a aplicação das atividades para *ambas* as línguas, enquanto os alunos de TCI deveriam considerar a aplicação das atividades para somente uma delas. Assim, a maior heterogeneidade dentro do curso de Secretariado poderia indicar, talvez, que as atividades podem ser consideradas eficientes para

um idioma e não para outro, o que conduziria, possivelmente, a uma resposta do tipo “pouco eficiente”. De qualquer forma, notam-se indícios de que o estudo formal exclusivo de um idioma – caso dos alunos de TCI – tende a gerar crenças mais estáveis sobre as atividades eficientes dentro da sala de aula. Além disso, o estudo de apenas uma língua parece estar relacionado também com as porcentagens relativamente baixas para atividades consideradas ineficazes, ou seja, os alunos de TCI apresentam uma tendência maior à crença de que praticamente todas as atividades feitas em sala de aula ajudam a aprender.

Também é possível inferir dos resultados que a percepção dos alunos ingressantes de TCI (primeiro ano) sobre a eficácia das atividades varia de acordo com o idioma. É interessante notarmos, por exemplo, que os alunos de espanhol – considerada uma língua “fácil” – já admitem desde o primeiro ano a eficácia de se conversar o tempo todo nessa língua, o que não ocorre com os alunos de inglês – língua considerada “não tão fácil” como o espanhol –, cujas opiniões se dividem. Esse grande “otimismo” dos alunos de espanhol, no entanto, parece esbarrar na falta de vocabulário – que provavelmente eles acreditavam já possuir –, ao percebermos o crescimento da aceitação da atividade de memorização de listas de palavras, cuja aceitação tende à queda para os alunos de inglês do TCI, bem como para os alunos de Secretariado – os quais, ao cursarem ambas as línguas, tendem a estar expostos, como veremos adiante, a estratégias e recursos mais variados para sua aprendizagem. Essa grande confiança inicial dos alunos ingressantes do curso de TCI espanhol – os quais, aliás, conforme as entrevistas realizadas, geralmente ingressam no curso sem nunca haver estudado antes esse idioma, ao contrário dos alunos de TCI inglês, que geralmente já ingressam com alguns anos de estudo prévio dessa língua – e sua posterior percepção da “necessidade” de memorização de listas de palavras, parece confirmar-nos a tendência conhecida em psicologia como Efeito

Dunning-Kruger⁶⁷, que descreve a percepção desproporcionalmente alta que o indivíduo tem da própria capacidade a respeito de assuntos sobre os quais ele nada sabe ou sabe muito pouco. Essa autopercepção exageradamente positiva tende, conforme o indivíduo progride realmente no aprendizado, a diminuir, já que ele começa a perceber o quanto ele não sabe. Ou seja, quanto menos o sujeito sabe, menor sua capacidade em dar-se conta do que não sabe. Nas palavras de Dunning, Johnson, Ehrlinger e Kruger (2003)

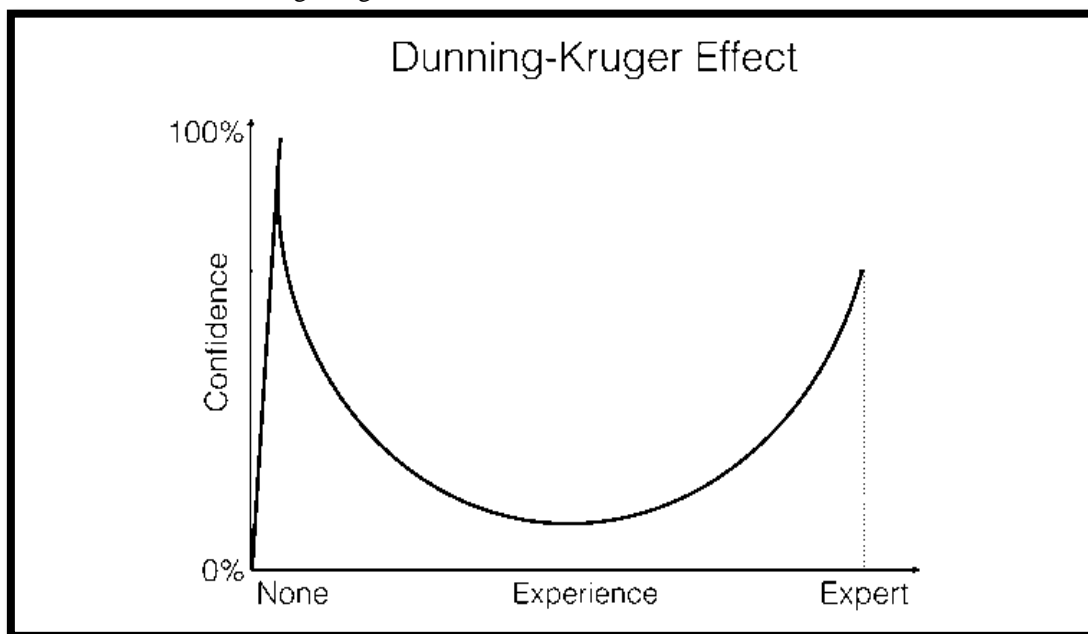
Pesquisas recente que nós temos conduzido, em todo caso, sugerem que as pessoas não são aptas a localizar os limites de seu conhecimento e expertise. De fato, em vários domínios sociais e intelectuais, as pessoas estão inconscientes de sua incompetência, inocentes de sua ignorância. Onde elas carecem de habilidade ou conhecimento, elas superestimam grandemente sua expertise e talento, pensando que estão fazendo tudo muito bem quando, de fato, estão fazendo muito precariamente. (DUNNING, JOHNSON, EHRLINGER, KRUGER, 2003, p.83)⁶⁸

Inversamente, como já mencionamos, conforme progride em seus conhecimentos sobre um tema, há a tendência de o indivíduo sentir-se menos confiante do que na sua fase inicial, de pouco ou nenhum conhecimento. Somente nas fases mais avançadas de estudo e aprofundamento do tema é que a confiança tende a aumentar novamente, sem, contudo, atingir novamente o alto grau de confiança inicial, pois, nesse último estágio, há a percepção da necessidade de aprendizado constante. O nível de autoavaliação do sujeito em relação a sua progressão do conhecimento é ilustrado no Gráfico 1.

⁶⁷ KRUGER, J. & DUNNING, D. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of personality and social psychology**, 1999, n.77, pp.1121-1134.

⁶⁸ Tradução nossa para: "Recent research we have conducted, however, suggests that people are not adept at spotting the limits of their knowledge and expertise. Indeed, in many social and intellectual domains, people are unaware of their incompetence, innocent of their ignorance. Where they lack skill or knowledge, they greatly overestimate their expertise and talent, thinking they are doing just fine when, in fact, they are doing quite poorly". DUNNING, D., JOHNSON, K., EHRLINGER, J., KRUGER, J. Why people fail to recognize their own incompetence. In: **Current directions in psychological science**, 2003, vol.12, n. 3, p.83.

Gráfico 1: O efeito Dunning-Kruger



Fonte: <https://catalogofbias.org/2018/03/22/twenty-years-of-bias-and-the-dunning-kruger-effect/>

Também se confirma, no caso dos estudantes de TCI inglês, essa tendência a se sentirem menos confiantes em estágios intermediários de estudo, já que, conforme já mencionamos, esses estudantes ingressam na UFPR com algum nível prévio de conhecimento e, no entanto, mostram-se menos confiantes em seu conhecimento de vocabulário, já que, como vimos, consideraram unanimemente eficaz a atividade de memorização de listas de palavras em seu primeiro ano (2016), demonstrando que, na realidade, estavam conscientes de suas deficiências nessa área. Ao avançar no curso, há a tendência a prescindir dessa estratégia – inversamente ao que ocorre, portanto, com os alunos de TCI espanhol –, o que analisamos aqui como resultado de uma maior autoconfiança derivada do próprio avanço do conhecimento, o que, mais uma vez, ratifica a presença do Efeito Dunning-Kruger entre esses estudantes. Obviamente, também não desconsideramos aqui que o grau de confiança aumentado dos alunos de TCI espanhol se dá, também, pela proximidade entre esse idioma e o português, o que também seria um fator de influência para o grau diminuído de confiança no caso dos alunos de TCI inglês, já que se trata de uma língua menos próxima do português. Já no caso dos alunos

de Secretariado, que estudam inglês e espanhol simultaneamente, percebemos que há a tendência, similar àquela encontrada entre os alunos de TCI inglês, a considerar como muito eficaz a atividade memorização de listas de palavras em seu primeiro ano (2016), porém com forte queda dessa crença no segundo ano (2017). Esse resultado, ao nosso ver, não provem apenas de uma maior autoconfiança derivada do próprio avanço do conhecimento – ressaltando-se que, conforme levantamos nas entrevistas, os alunos de Secretariado ingressam com algum conhecimento prévio de idiomas, predominantemente do inglês, mas em alguns casos também do espanhol –, mas também pode ser o resultado um maior repertório de estratégias e de atividades às quais esses alunos são expostos: dois idiomas, dois ou mais professores com diferentes metodologias e atividades de sala de aula.

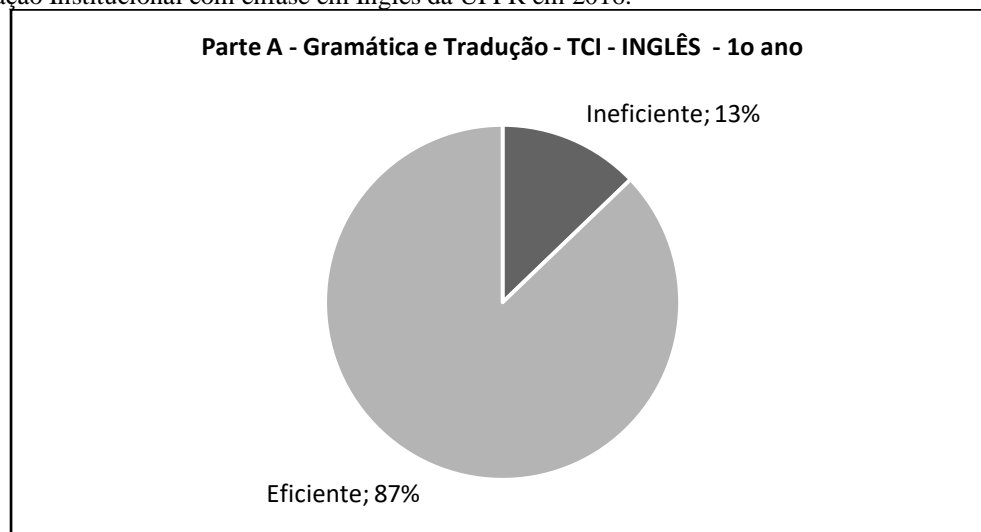
3.7 Análise dos resultados para cada método e abordagem de ensino de idiomas

Os dados levantados a partir da aplicação e reaplicação do questionário também podem ser analisados sob o aspecto dos métodos e abordagens de ensino correspondentes a cada parte do questionário – parte A: Gramática e Tradução; parte B: Audiovisual / Audiolingual; parte C: Abordagem Comunicativa; e parte D: Enfoque por Tarefas. Faremos uma breve análise a esse respeito, com o intuito de verificar se há, de fato, alguma tendência dos discentes a uma maior adesão a um método específico. Conforme já exposto anteriormente, entendemos que as respostas “eficiente” e “muito eficiente” constituem um bloco único de respostas, o qual mostra que as atividades descritas são vistas de maneira positiva pelos estudantes, isto é, em maior ou menor grau são entendidas como eficientes. Igualmente, são um único bloco as respostas “pouco eficiente” e “ineficiente”, pois retratam uma percepção negativa dessas atividades, consideradas irrelevantes para a aprendizagem de línguas adicionais.

Assim, ao compararmos as respostas dos alunos ingressantes em 2016 (primeiro ano da pesquisa) em ambos os cursos, veremos que, no caso do método histórico mais antigo, Gramática e tradução, as porcentagens daqueles que consideram suas atividades como sendo eficientes para a aprendizagem (ao somarmos as respostas “muito eficiente” e “eficiente”) são relativamente altas em todos os grupos: 87% em TCI Inglês, 81% em TCI Espanhol e 79% em Secretariado, com ligeiro aumento nos cursos de TCI no segundo ano (2017): para 90% em Inglês e 90% em espanhol, porém com queda considerável no curso de Secretariado, passando a 65%. Essa queda registrada no curso de Secretariado se deve principalmente, conforme já exposto, às questões 2 e 3 (sobre tradução de textos e memorização de listas de palavras) e consideramos aqui que ela parece indicar que os alunos que estudam ambas as línguas tendem, com o passar do tempo, a prescindir de técnicas mais mecânicas e repetitivas. Essa tendência pode dar-se devido a uma exposição maior a tipos de atividades, se considerarmos que esses alunos estudam concomitantemente inglês e espanhol, com professores diferentes, com metodologias e atividades diferentes entre si. As entrevistas individuais dos alunos de Secretariado corroboram, como veremos no capítulo 4, essa nossa análise inicial, já que vários mencionam positivamente o emprego de atividades mais dinâmicas e menos gramaticais e mecânicas, as quais foram explicitamente mencionadas algumas vezes como sendo ineficazes. Já os grupos de TCI – que, como vimos, tendem a criar uma identidade grupal mais estruturada – apresentaram um aumento discreto na percepção das atividades gramaticais mais tradicionais como eficientes, o que parece indicar a importância que esses alunos atribuem aos exercícios de repetição de estruturas como forma de aprendizagem eficaz da língua-alvo.

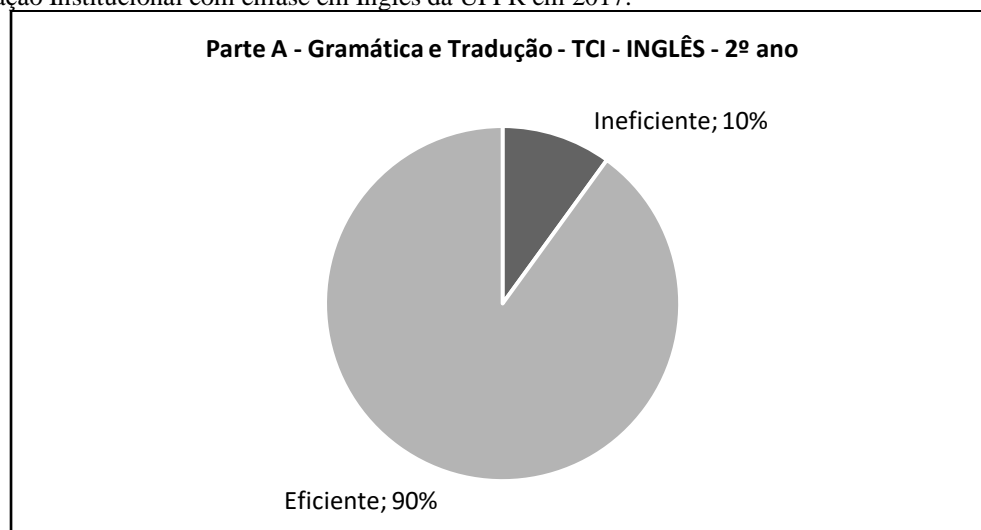
À continuação, podemos observar nos gráficos de número 2 ao número 25 as diferenças percentuais, após um ano de estudo, para a percepção de eficácia das atividades de sala de aula divididas por método de ensino.

Gráfico 2: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR em 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

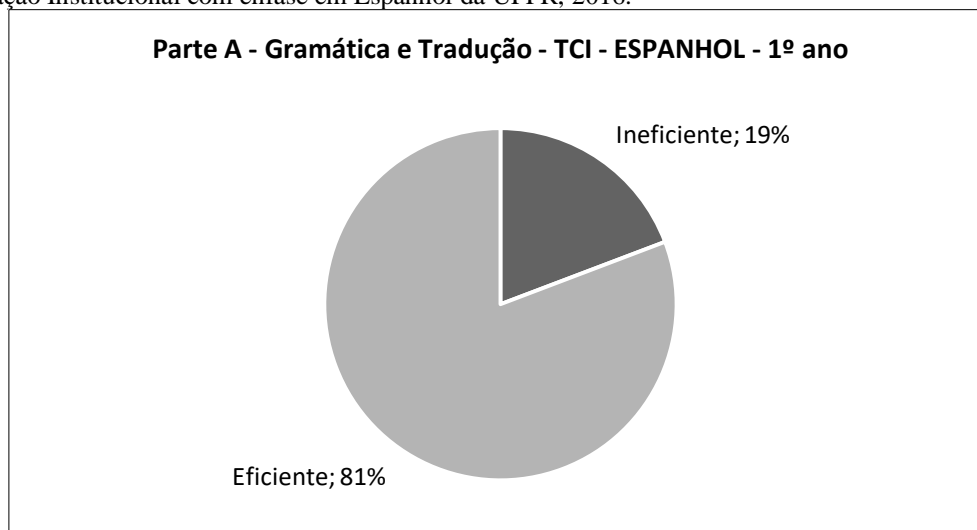
Gráfico 3: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR em 2017.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

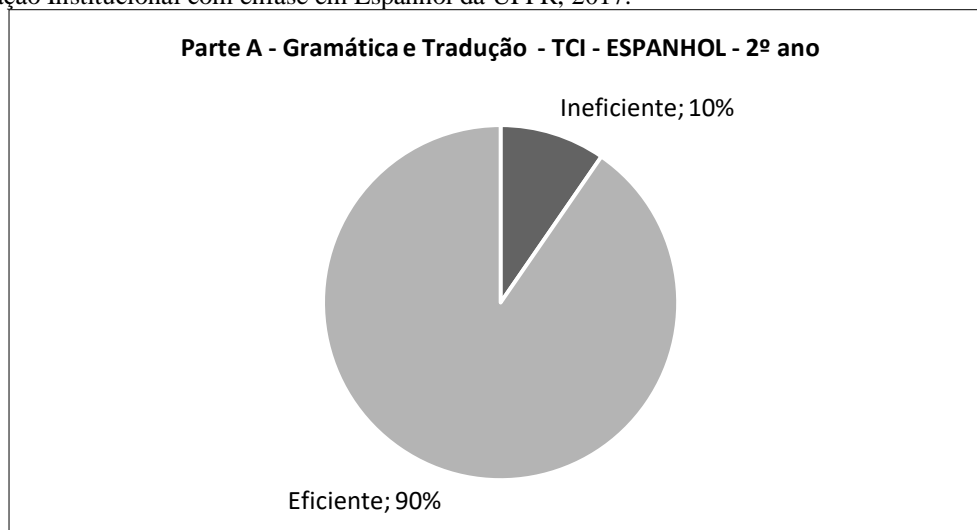
Conforme já mencionamos, nota-se um aumento discreto (de 87% a 90%) para aceitação das atividades de tipo Gramática e tradução pelos alunos de TCI Inglês, o mesmo também ocorreu entre alunos de TCI Espanhol (de 81% a 90%) como vemos nos Gráficos de números 2 a 5.

Gráfico 4: Percepção de eficácia das atividades do tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

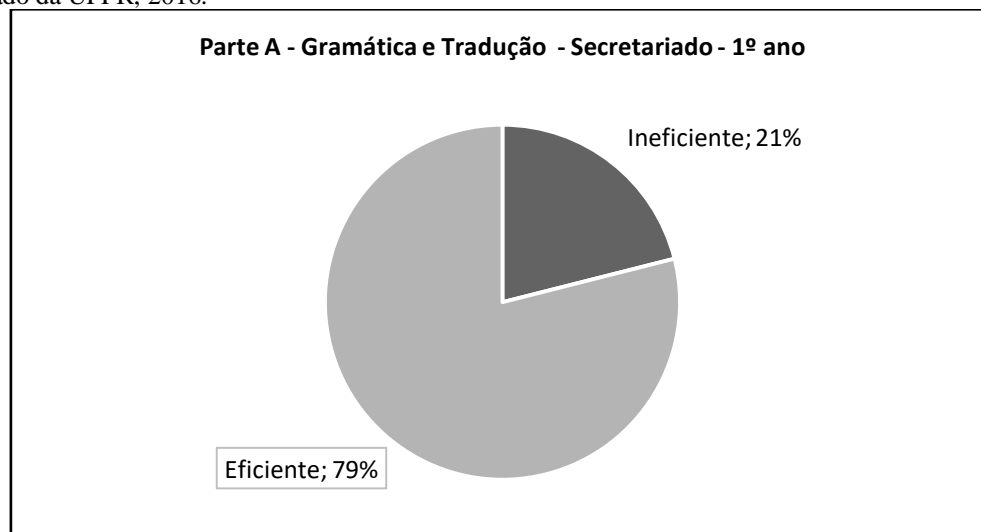
Gráfico 5: Percepção de eficácia das atividades do tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

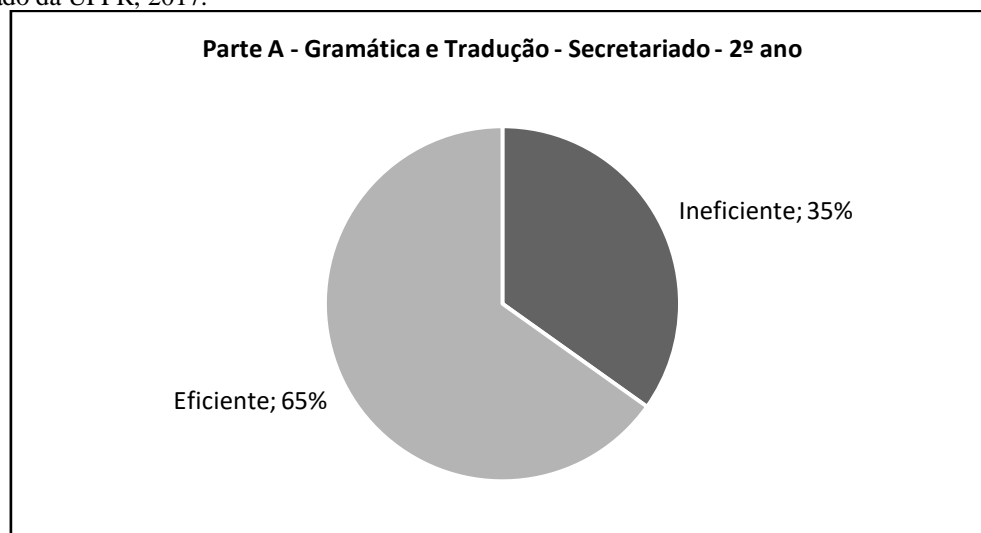
Ao contrário dos alunos de Comunicação Institucional, houve queda na percepção de eficácia das atividades de Gramática e tradução entre os alunos de Secretariado, passando de 79% a 65%, como vemos nos Gráficos de números 6 e 7.

Gráfico 6: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 7: Percepção de eficácia das atividades de tipo Gramática e Tradução pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.

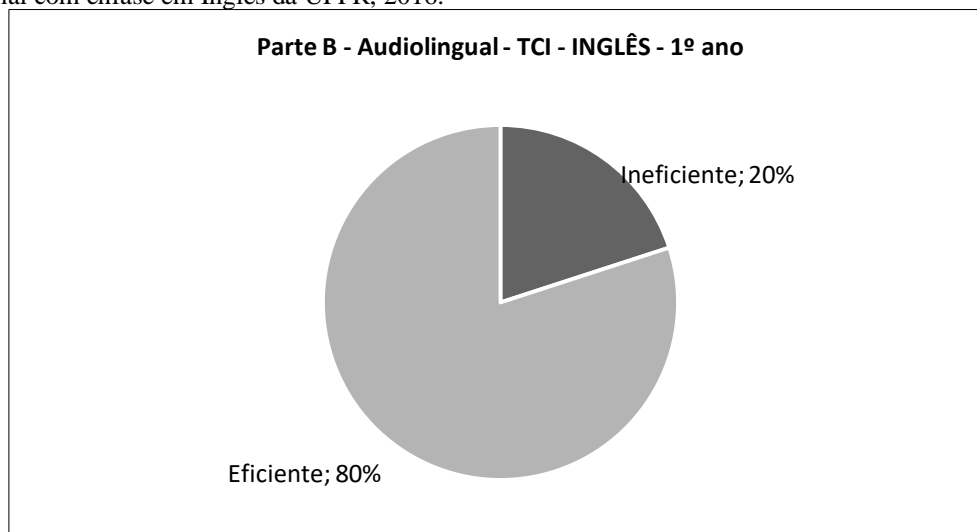


Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Já no caso do método Audiolingual, nota-se certa estabilidade na percepção sobre sua eficácia em todos os grupos, com permanência – caso de Secretariado, com 82% de aceitação –

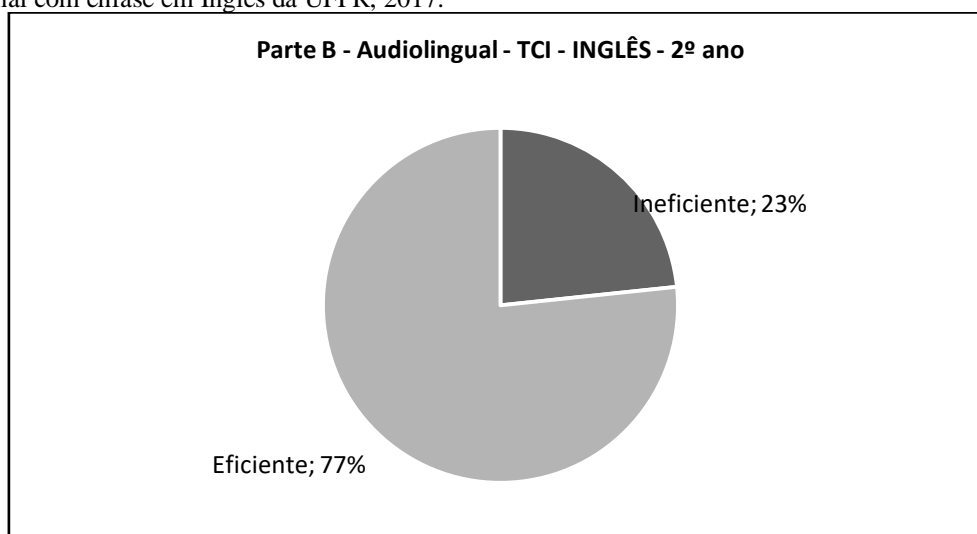
ou queda discreta – caso de TCI inglês, com queda de 80% para 77%, e de TCI espanhol, com queda de 90% para 87% de aceitação. Convém destacar, contudo, que ainda se tratam de porcentagens altas em todos os casos, como podemos verificar nos Gráficos de números 8 a 13.

Gráfico 8: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.



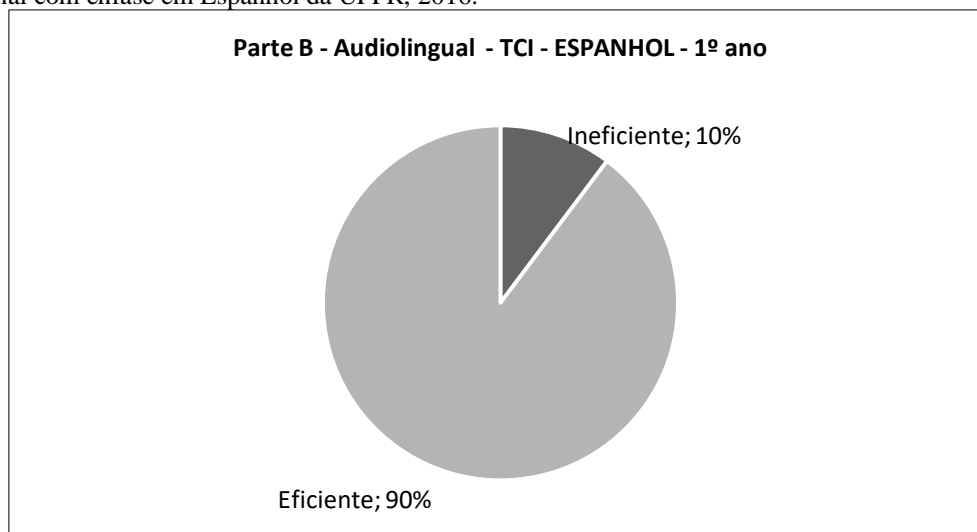
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 9: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.



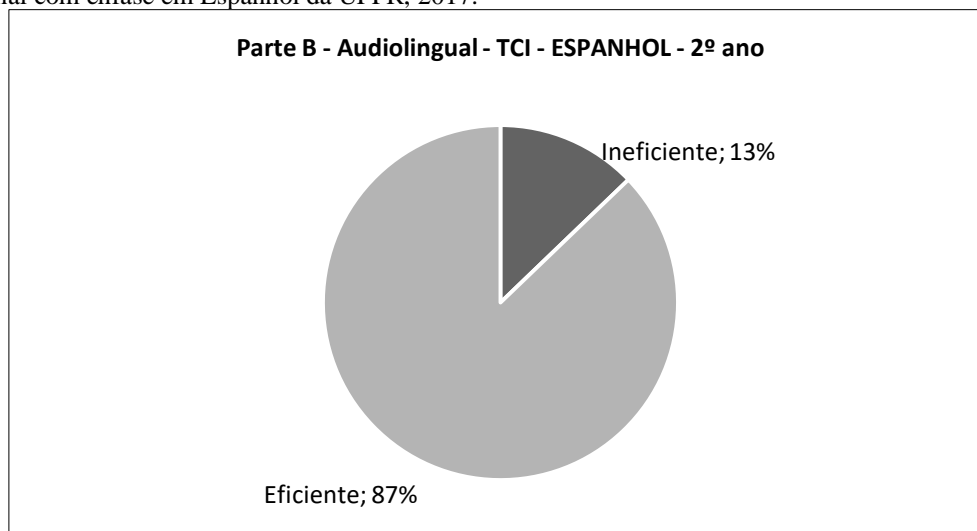
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 10: Percepção de eficácia das atividades do tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.



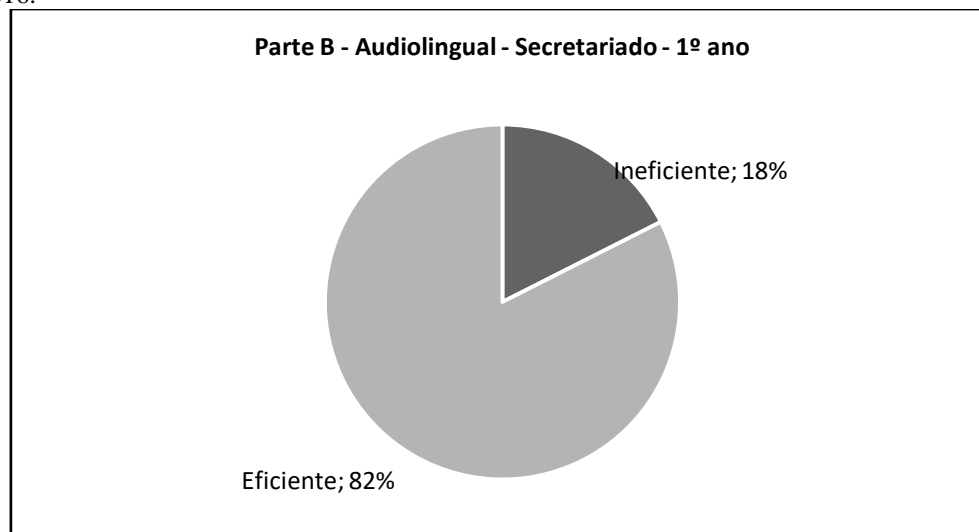
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 11: Percepção de eficácia das atividades do tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.



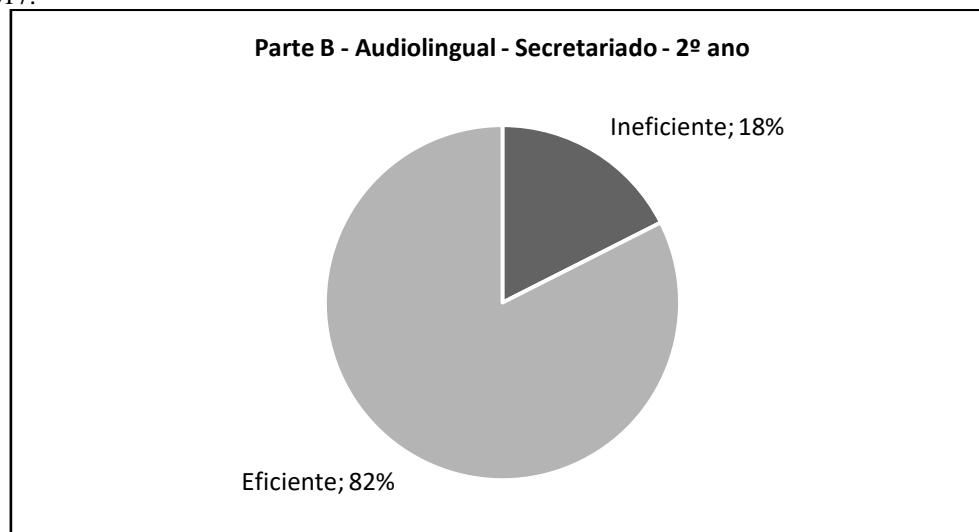
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 12: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 13: Percepção de eficácia das atividades de tipo Audiolingual pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.

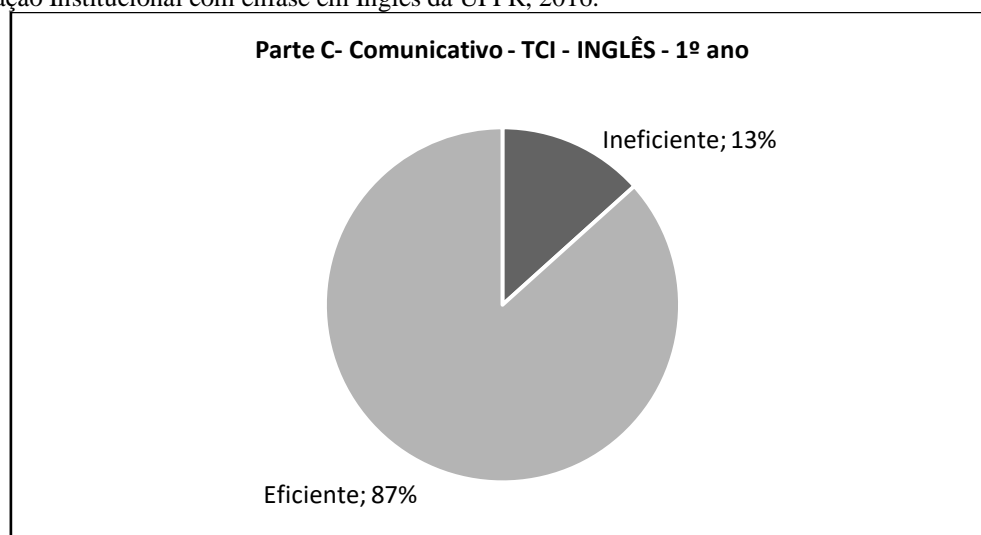


Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

No caso dos outros dois métodos constantes do questionário, Abordagem comunicativa e Enfoque por tarefas, houve a tendência ao aumento da percepção de eficácia nos três cursos – com exceção da Abordagem comunicativa para os alunos de TCI inglês, que manteve-se com 87% –, destacando-se o aumento de 80% para 100% no caso do Enfoque por tarefas para os discentes de TCI inglês, e o de 87% para 100% no caso da Abordagem comunicativa para os

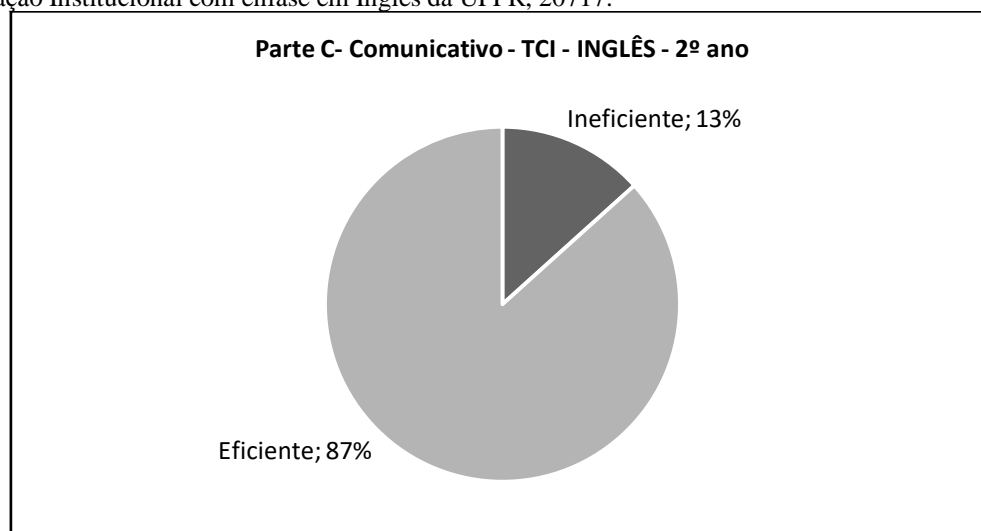
discentes de TCI espanhol. Essa unanimidade parece ratificar, mais uma vez, a percepção da criação de uma identidade grupal entre os alunos de TCI, independentemente do idioma escolhido. As porcentagens para essa abordagem são mostradas nos Gráficos de 14 a 19.

Gráfico 14: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.



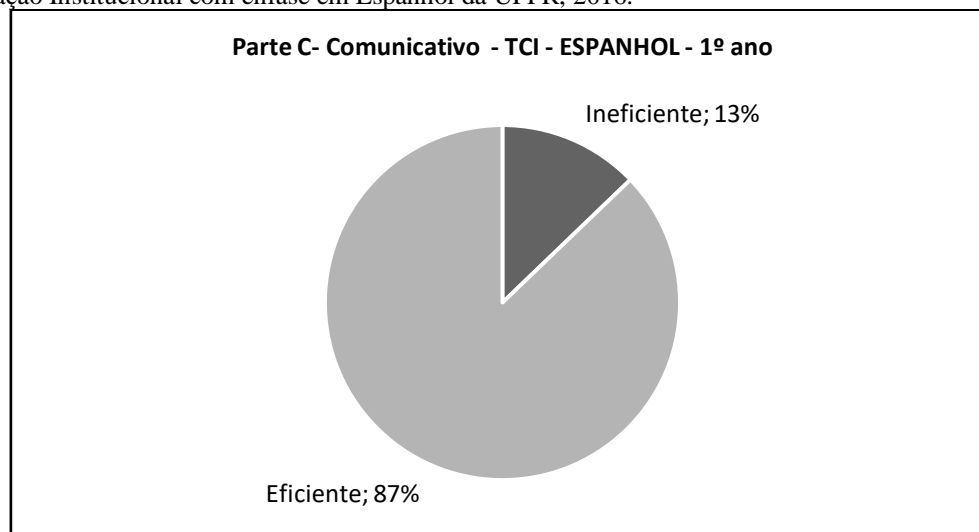
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 15: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.



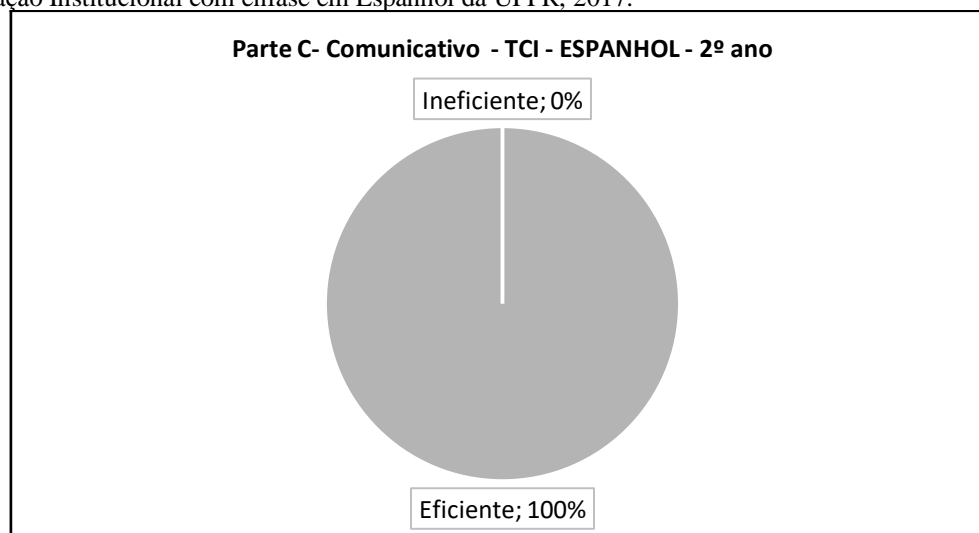
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 16: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.



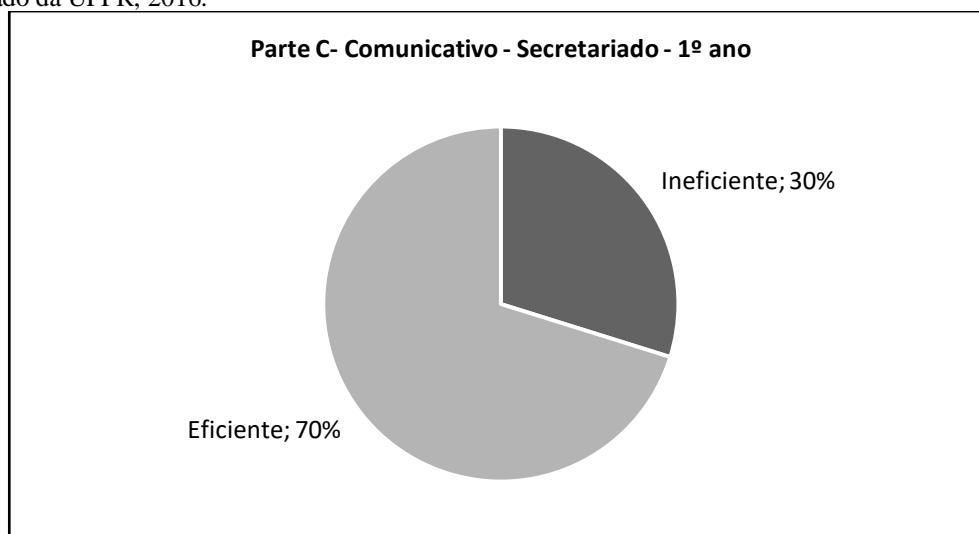
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 17: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.



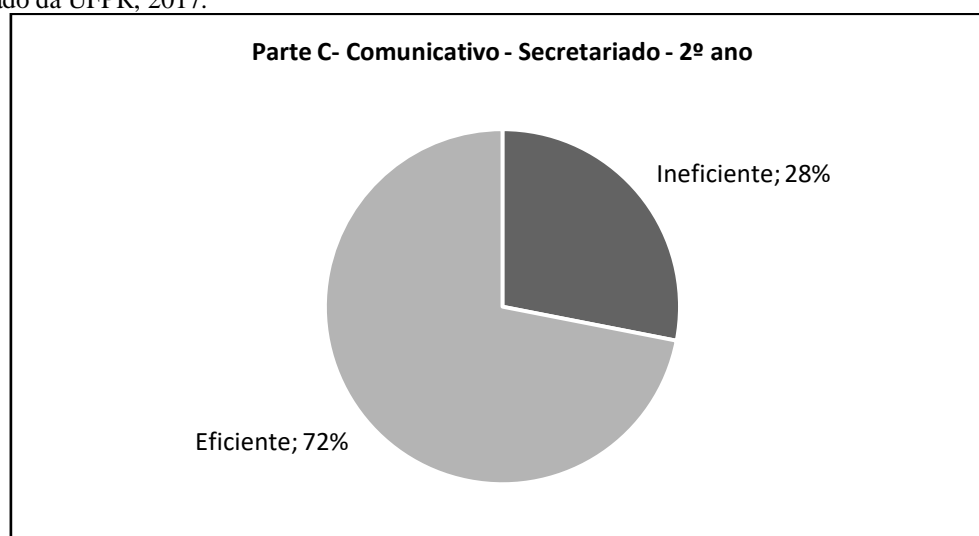
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 18: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

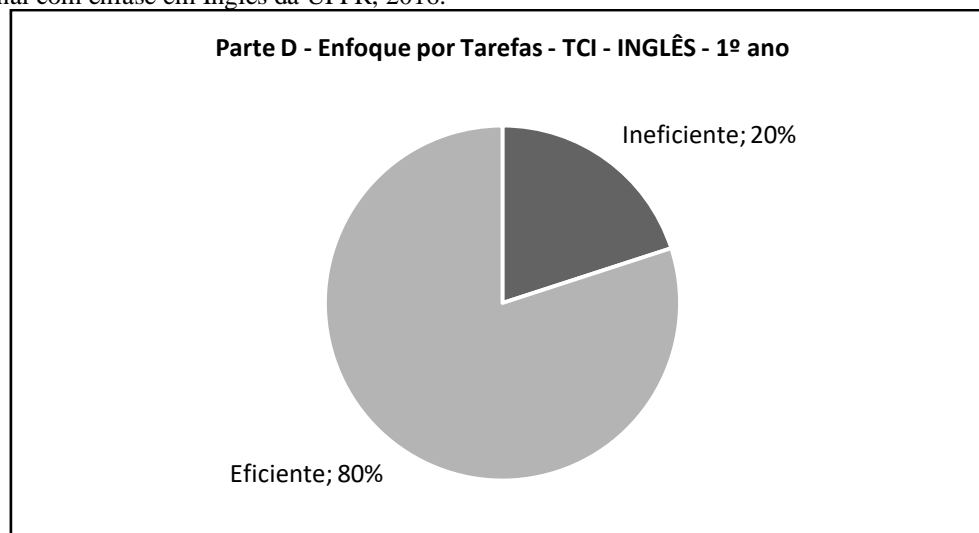
Gráfico 19: Percepção de eficácia das atividades da Abordagem Comunicativa pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

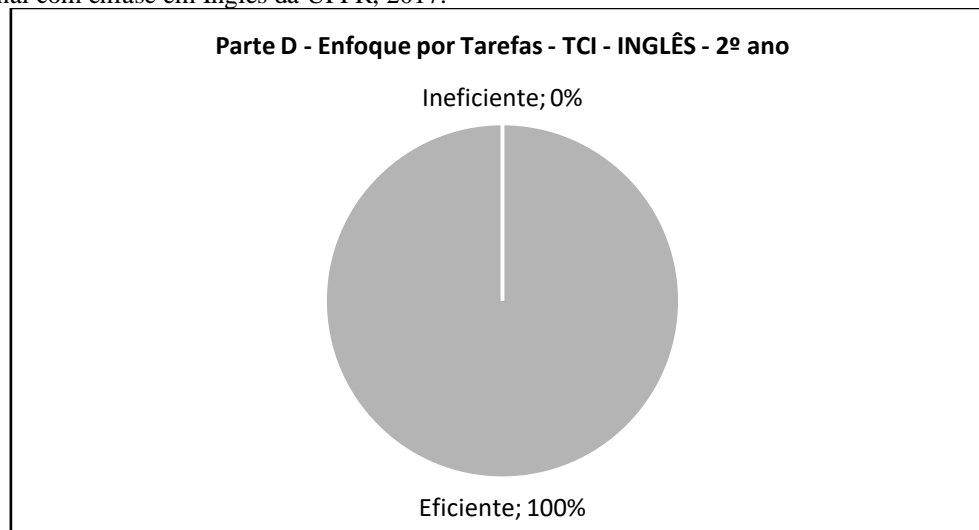
No caso específico do Enfoque por tarefas, houve um crescimento da percepção de eficácia de suas atividades em todos os grupos, conforme os Gráficos de 20 a 25, destacando-se a unanimidade atingida no segundo ano entre os alunos de TCI Inglês, como vemos nos Gráficos 20 e 21.

Gráfico 20: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2016.



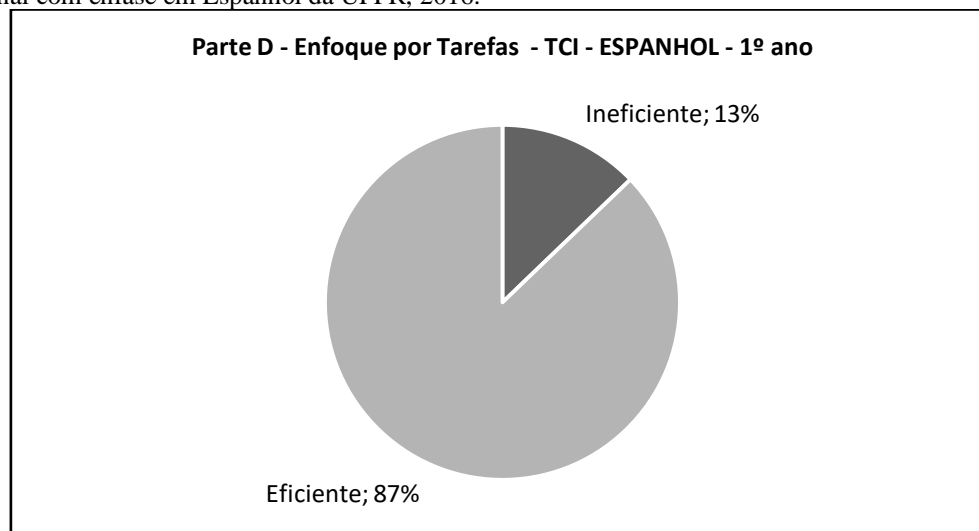
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 21: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Inglês da UFPR, 2017.



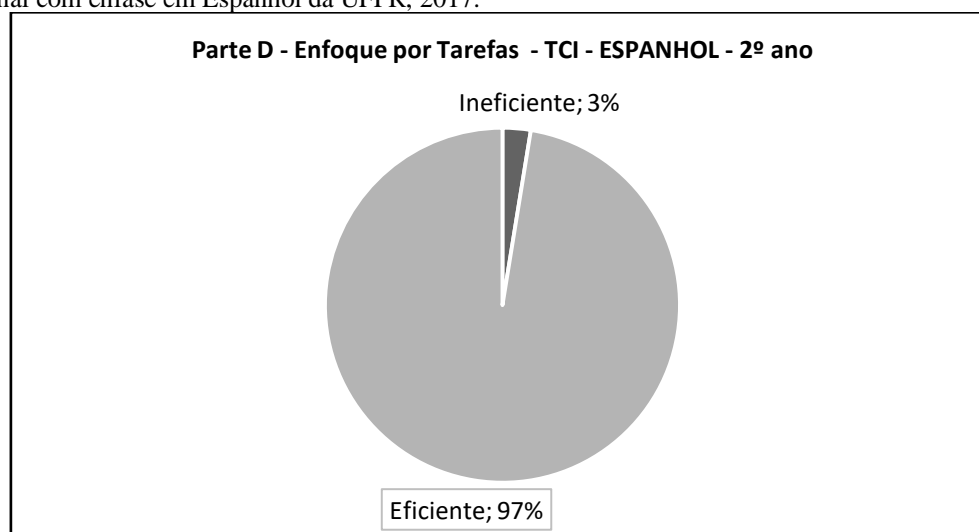
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 22: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2016.



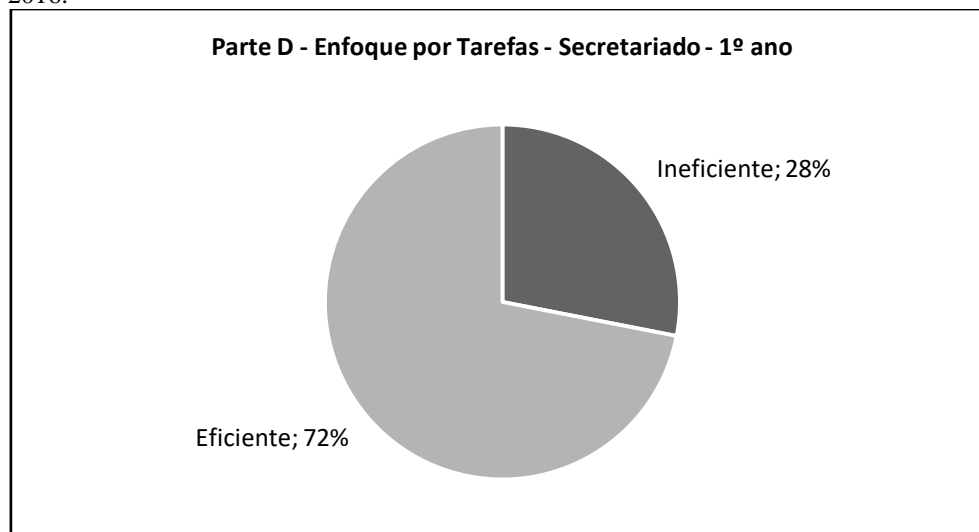
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 23: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Comunicação Institucional com ênfase em Espanhol da UFPR, 2017.



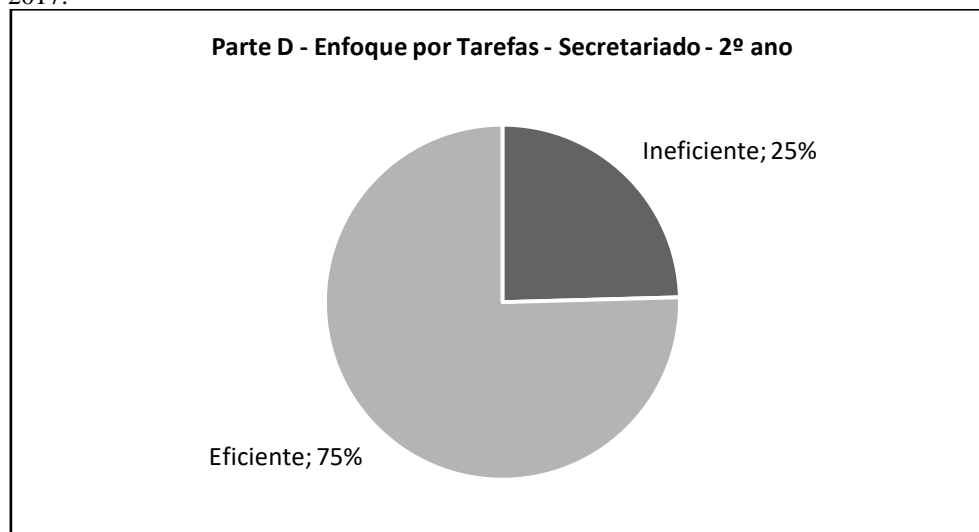
Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 24: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 1º ano de Secretariado da UFPR, 2016.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Gráfico 25: Percepção de eficácia das atividades do Enfoque por Tarefas pelos alunos do 2º ano de Secretariado da UFPR, 2017.



Fonte: Dados do gráfico organizados pela autora, com base no questionário aplicado.

Ao compararmos as crenças sobre as atividades de sala de aula dos estudantes de TCI inglês, TCI espanhol e Secretariado, podemos averiguar que há uma tendência geral dos alunos a considerar como positivas todas as atividades de sala de aula, independentemente da abordagem, considerando-as úteis ao seu processo de aprendizagem. É interessante notarmos que as porcentagens dos estudantes de TCI, de ambas línguas, que consideram como ineficiente

qualquer uma das atividades descritas são muito baixas. No caso do curso de Secretariado, as porcentagens de atividades consideradas ineficientes são bem maiores do que as obtidas em TCI, ainda que não constituam a maioria. Há diferenças consideráveis, por exemplo, no segundo ano (2017), quando a aceitação das atividades de Gramática e tradução era de 90% para TCI inglês e para TCI espanhol e de 65% para Secretariado, como já mencionamos anteriormente. Ainda no segundo ano, no caso da Abordagem comunicativa, que obteve 100% de aceitação em TCI espanhol, e do Enfoque por tarefas, que obteve 100% de aceitação no segundo ano, a aceitação no curso de Secretariado foi de 72% e 75% respectivamente. Como já dito anteriormente, cremos que essa diferença ocorra em decorrência à maior variedade de atividades a que os alunos de Secretariado são expostos, ao cursarem inglês e espanhol concomitantemente. Esses resultados também parecem revelar um alto grau de motivação para o aprendizado por parte dos estudantes de TCI de ambos idiomas, pois, se as atividades aplicadas pelo professor são vistas como eficazes para a aprendizagem, o envolvimento dos discentes certamente será maior. No entanto, não é possível deduzir que haja menor motivação para os estudantes de Secretariado já que as porcentagens de “ineficiente” não chegam a totalizar a maioria das respostas. Além disso, como veremos, os alunos entrevistados tendem a mostrar-se bastante motivados, o que nos leva, uma vez mais, a considerar que os resultados evidenciam uma interferência causada pelo estudo concomitante de dois idiomas. Nosso objetivo com esta pesquisa é contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre crenças as dos aprendizes de línguas adicionais, e isso inclui a averiguação da hipótese de que existem crenças diferentes para a aprendizagem de línguas diferentes. Os dados dos questionários aqui apresentados parecem, até o momento, confirmá-la.

No capítulo 4, efetuamos a análise dos dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas individuais gravadas e transcritas. Os resultados também serão cotejados com os que expusemos no presente capítulo, objetivando compor um quadro o mais completo possível das crenças discentes no contexto de aprendizagem de línguas adicionais no SEPT"/UFPR.

4 CAPÍTULO

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Introdução

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas individuais gravadas e transcritas, a partir das quais foram levantadas as principais crenças dos discentes, tanto de tipo microestrutural quanto de tipo macroestrutural, sobre os seguintes temas: motivação para o aprendizado de idiomas dentro da grade curricular de seu curso superior, hábitos de estudo individual, e atividades e procedimentos realizados dentro da sala de aula. Esses temas foram, inicialmente, previstos no roteiro de entrevistas (vide Anexos), porém, é claro, não esgotaram todas as crenças apresentadas, que também abordaram temas relacionados, por exemplo, ao papel do professor para o aprendizado, e o tipo de avaliação praticada e sua efetividade, dentre outros. Todos os temas de maior relevância – seja pela pertinência às perguntas desta pesquisa, seja pela grande recorrência dentro das respostas individuais –, previstos pelo roteiro de entrevistas ou surgidos a partir das próprias entrevistas, foram separados e analisados. Os dados obtidos a partir da análise das entrevistas, como já exposto antes, constituem o principal escopo desta pesquisa e são, para sua melhor compreensão, cotejados com os dados levantados a partir da aplicação do questionário a respeito das atividades de sala de aula.

A realização das entrevistas ocorreu com a autorização por escrito dos alunos participantes e com o conhecimento e anuência dos professores dos cursos. Todas foram transcritas e encontram-se nos Anexos. As opiniões expressas pelos alunos refletem muitas vezes, obviamente, as práticas docentes, e foi bastante comum a expressão, tácita ou explícita, de críticas e elogios a essas práticas. Não é, claro, intuito desta pesquisa “tomar partido” em uma suposta divergência entre o que aluno idealiza e o que o professor faz. Enfatizamos,

contudo, que as opiniões e crenças dos alunos constituem, sim, um indicador relevante a respeito da qualidade e da pertinência daquilo que é ensinado e também do modo como é ensinado. Além disso, um dos intuitos desta pesquisa foi o de conscientizar os alunos, mesmo que de forma indireta, sobre sua própria responsabilidade em determinar suas estratégias de estudo e de resoluções de problemas dentro do contexto de aprendizagem de línguas adicionais⁶⁹. Nesse sentido, estamos em consonância com a proposta de Rogers⁷⁰ (1978), para quem a educação deveria ser centrada no estudante, e não no professor ou no ensino, proposta que segue pertinente e relevante nos dias atuais. Dentro de seu *Ensino Centrado no Estudante*, Rogers defende que cada aluno tem a responsabilidade de sua própria educação, sendo o papel do professor e da instituição o de facilitar essa educação, oferecendo-lhe condições ótimas para que desenvolva a sua capacidade de aprender. Embora, como bem observado por Puente (1978)⁷¹, não desenvolva exatamente uma teoria sobre a aprendizagem, Rogers contribuiu de maneira substancial para a compreensão dos aspectos relacionais no âmbito educacional. Em Rogers, segundo Puente,

A teoria da aprendizagem está decalcada da psicoterapia, sendo antes uma teoria da personalidade do estudante em situação de aprendizagem, com ênfase nos aspectos afetivos, do que uma teoria que focaliza o processo da aprendizagem cognitiva, que é a típica da situação escolar, como o próprio Rogers reconhece (...) Como teoria única, conclui-se que é insuficiente. Como teoria específica do aspecto interacional das pessoas envolvidas no processo da educação, é julgada de uma praticidade e de um valor indiscutíveis. (PUENTE, 1978, pp.130-131)⁷²

⁶⁹ Nos referimos aqui a uma conscientização suscitada pelas perguntas das entrevistas individuais, nas quais se pede que o aluno pense sobre suas estratégias de estudo e que valore as atividades praticadas em sala de aula, entre outras questões.

⁷⁰ ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

⁷¹ PUENTE, M. **O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

⁷² Idem.

Rogers também diferencia o *ensinar* – que seria a linguagem técnica do instruir, de reprodução do conhecimento – do *educar* – que é garantir ao sujeito a liberdade de criar e de recriar, de pensar e ter insights, expandindo seu potencial cognitivo. Para o autor, "aquilo que pode se ensinar a outra pessoa não tem influência significativa sobre o comportamento, uma vez que o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto apropriado" (ROGERS, 2009, p.318)⁷³. Assim sendo, dentro de nossa própria pesquisa, o levantamento das crenças também pode funcionar como um incentivador à reflexão do aluno sobre o *modo como ele aprende*, o que pode ajudá-lo a aumentar seu repertório de estratégias de aprendizagem, ampliando, assim, sua capacidade de aprender e de solucionar problemas. Para além da sala de aula, e no âmbito desta pesquisa, compartilhamos da visão de Chizzotti (2005), para quem

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade. Supõe-se que “os atores sociais não são imbecis”, na expressão forte de Garfinkel, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico. (CHIZZOTTI, 2005. p.83).

4.1 Aspectos levantados a partir das entrevistas

À continuação, descrevemos os aspectos que foram levantados durante a fase exploratória inicial das entrevistas individuais gravadas e transcritas. Conforme já descrito no Capítulo 3, esta pesquisa teve como embasamento a aplicação das técnicas da Análise de

73 ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Conteúdo (BARDIN, 2002)⁷⁴ para a apreciação das entrevistas. Procedemos, primeiro, à análise exploratória dos enunciados, a partir dos quais foram levantados os temas recorrentes. Na sequência, a partir dos aspectos levantados na fase exploratória, foi realizada a análise, a interpretação oriunda das inferências, ou de deduções lógicas, sobre os enunciados. Foram realizadas várias revisões de cada entrevista, a fim de organizá-las de acordo com os aspectos levantados inicialmente nessas mesmas entrevistas. Portanto, reafirmamos aqui que, nesse sentido, nossa análise teve tanto um caráter heurístico, quanto comprobatório, que foram complementares para a análise final das entrevistas.

O critério de escolha utilizado foi o de componentes do ensino/aprendizagem formal de línguas adicionais, isto é, cada aspecto equivale a um componente do processo de ensino/aprendizagem que haja surgido – seja como resposta a uma pergunta direta sobre o componente, seja de forma espontânea –, tais como a motivação ou desmotivação para a aprendizagem do(s) idioma(s) e os hábitos de estudo individuais, entre outros. A análise foi, portanto, temática e transversal, não linear, ou seja, cada entrevista foi analisada de acordo com as temáticas levantadas inicialmente. Vários trechos das entrevistas transcritas são reproduzidos aqui como forma de demonstrar os dados considerados em nossa análise final. Os aspectos que mais se destacaram e, portanto, são analisados aqui, foram: a metodologia de ensino, tipos de atividades que são consideradas eficientes para a aprendizagem, hábitos de estudos individuais, motivação ou desmotivação para o estudo e características do professor.

4.2 A metodologia de ensino de línguas adicionais na universidade em comparação a outros contextos de ensino

Conforme já expusemos no Capítulo 1, consideramos que a história progressiva de aprendizagem de línguas adicionais constitui um dos principais fatores na configuração das

⁷⁴ BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

crenças individuais sobre essa aprendizagem (vide Quadro 4). Com base nesse pressuposto, a nossa primeira pergunta aos alunos entrevistados tratava justamente a respeito das experiências anteriores em aprendizagem de idiomas, pedindo-se, inclusive, que comparassem de forma breve o modo como era o ensino na universidade e nos outros contextos com os quais tiveram contato. As respostas obtidas foram bastante alentadoras nesse aspecto: a maioria considera que as aulas de línguas na universidade são mais dinâmicas e eficientes do que na escola regular (pública ou privada, sem diferença), havendo apenas uma aluna que considera que são muito parecidas, o que é visto como negativo (P.B., aluna de TCI Espanhol). O depoimento dessa aluna, no entanto, parece haver sido influenciado por sua desmotivação com o curso, já que, como pudemos comprovar por seu histórico acadêmico, ela efetuou vários trancamentos ao longo do curso devido a problemas de saúde, e essa interrupção trouxe prejuízos para seu desempenho acadêmico. Em comparação aos cursos livres de idiomas, a maioria também considera que a metodologia empregada na universidade é mais eficaz, havendo somente um aluno que a considera igual à de curso livre, o que, por esse aluno, é visto como positivo (E.R.S., aluno de TCI Espanhol). Transcrevemos a seguir as opiniões que confirmam essa forte tendência a considerar o ensino da universidade como superior ao da escola regular e ao dos cursos livres:

“Eu gostei bastante da metodologia que os professores aplicam, que tem aqui a prova oral e a prova escrita e são, basicamente, modelos diferentes das línguas, mas com o mesmo foco, de tanto aprender a gramática, escrita e a falar também”. (V. R. M. G. Secretariado)

“[no colégio era focado] muito mais na gramática do que conversa ou ouvir música. Era só o livro, mesmo.” (B.S. Secretariado)

“Então, no ensino fundamental e médio, depende muito do professor que eu for comparar, mas uma professora que eu tive no inglês do ensino médio, o método de ensino dela é bem parecido com o que é aplicado aqui na universidade. Porém, é claro que no ensino fundamental, era algo bem mais básico e aqui é bem mais aprofundado, a aula é bem mais dinâmica, os alunos realmente participam mais, têm mais interesses,

tanto na aula... de Espanhol, eu não tive contato, mas eu vejo o interesse em ambas as línguas”. (L. G. Secretariado)

“Em relação ao Celin⁷⁵, eu achei a dinâmica muito parecida, mas quanto ao colégio, eu acredito que lá, a metodologia era muito mais rígida, na verdade, não rígida no sentido de ser melhor aplicada ou melhor exposto o conteúdo, no geral, mas no sentido de ser mais fechada, menos dinâmica, mesmo (...) Era mais gramatical (...) [Aqui e no Celin é] menos gramatical e até a disposição, por exemplo, da sala e dos alunos em si. Aqui e no Celin, é muito mais dinâmico, mais flexível.” (E.R.S. TCI Espanhol)

“Aqui é mais dinâmico, na verdade, tem mais coisas, mais áudio, mais vídeo, enfim, no colégio não tinha muito isso. Era mais verbo *to be*, mesmo.” (C.S. TCI Inglês)

“Na verdade, a impressão que eu e todo mundo do colégio tinha é que todo ano, a gente aprendia as mesmas coisas, só que era aquele negócio de decorar, mesmo. Decorar tabela, verbo *to be*, tudo mais (...). Muito mais na gramática do que conversa ou ouvir música. Era só o livro, mesmo (...). [No curso de secretariado] eu percebi um pouco da diferença, porque eles focam bastante até no nosso ramo, que é de secretárias e tudo mais, eles tentam focar mais nessa parte de empresa. Mas a gente acaba também, aprendendo um pouco do que já foi visto no colégio, mas, mesmo assim, vindo no colégio, a gente não tinha aprendido.” (B.S. Secretariado)

“O bom aqui também são os laboratórios de língua, que têm os aparelhos e a gente pode ver vídeo, música”. (I.S. TCI Inglês)

“Também é bom porque a sala é pequena e a gente pode falar com o professor e fazer trabalho em dupla.” (J.A.P. TCI Espanhol)

Como podemos perceber nas opiniões acima, os alunos tendem a considerar a existência de uma boa dinâmica de aula como diretamente relacionada às atividades que utilizam recursos audiovisuais – com menções a áudios, vídeos e músicas –, com atividades de conversação e quando o foco dado às atividades do tipo gramatical é relativamente menor. Destacam-se nessas entrevistas dois aspectos relevantes que os alunos consideram como integrantes da metodologia de ensino, os quais analisaremos a seguir: o primeiro diz respeito às

⁷⁵ Celin: Centro de Línguas e Interculturalidade. É um **órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)**, e oferece cursos pagos dos idiomas: alemão, árabe, chinês, espanhol, esperanto, francês, grego antigo, grego moderno, guarani, hebraico, história da África e línguas africanas, holandês, inglês, introdução ao sânscrito e sua literatura, italiano, japonês, latim, polonês, russo, turco e ucraniano, além de outros cursos, como redação e oficina de criação poética. Informações disponíveis em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

características físicas da sala de aula, seus equipamentos, e a disposição espacial dos alunos; o segundo trata da especificidade das disciplinas de idiomas dos cursos de Comunicação Institucional e Secretariado da UFPR, que seguem, em alguns aspectos, os pressupostos do Ensino de Línguas para Fins Específicos (Elfe).

4.2.1 Características físicas da sala de aula e a disposição espacial dos alunos

As aulas de idiomas são realizadas em quatro salas denominadas como “laboratórios de línguas”, que se localizam no primeiro andar de um pequeno bloco de salas de aula, mostrados nas fotos de números 13 a 16 – onde, além desses laboratórios, há apenas outras quatro salas de aula, situadas no piso térreo. Todas as salas para aulas de idiomas são equipadas com: 1 televisor tela plana de 32 polegadas, 1 notebook do professor, uma caixa de som grande, 1 gravador de voz portátil, 1 tela branca para projetor e 1 projetor, como vemos nas fotos 17 e 18. Os alunos sentam-se em mesas duplas que estão encostadas às mesas dos colegas e dispostas em forma de “U” ao redor da mesa do professor, como vemos nas fotos de 17 a 19.

Foto 13: Área externa, vista a partir do estacionamento.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 14: Área externa, vista lateral de acesso à escada.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 15: Área externa, vista das escadas de acesso às salas de aulas.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 16: Área interna, vista do corredor de acesso à sala de aula.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 17: Sala de aula, perspectiva "a".



Fonte: Autora, 2019.

Foto 18: Sala de aula, perspectiva "b".



Fonte: Autora, 2019.

Foto 19: Sala de aula, perspectiva "c".



Fonte: Autora, 2019.

É evidente que a mera existência dos recursos descritos (televisor, computador, etc.), que são em geral usados por todos os professores, já contribui de maneira significativa para a percepção de uma aula mais dinâmica e, por consequência, mais motivadora. Além disso, estamos lidando com grupos que já começam relativamente pequenos – com um número máximo de 20 alunos no primeiro ano – e com tendência à diminuição – que ocorre, na maioria das vezes, como já mencionamos, por desistência ou por aprovação na prova de adiantamento de conhecimentos da disciplina. Além disso, diferente do que ocorre numa sala de aula com distribuição das carteiras dos alunos por fileiras, como ocorre na grande maioria de contextos educacionais formais, na distribuição em forma de “U” há uma proximidade física do professor, já que a disposição das mesas dos alunos ocorre ao redor da mesa do professor, facilitando, em grande medida, o contato pessoal entre docente e discentes. Para Zabala (1998), a disposição tradicional das carteiras dos alunos em fileiras são produto de um modelo de ensino de tendência autoritária e homogeneizante. Segundo o autor

Nossa tradição é herdada de um ensino centrado nos conteúdos factuais e conceituais, que tem girado em torno de modelos de comportamento inspirados em fórmulas disciplinares rígidas e uniformizadoras. O ensino dos conteúdos conceituais e factuais através de estratégias de reprodução comportava o uso de exposições gerais para todo um grupo de aluno que, em função das finalidades da educação, podia ser bastante numeroso, colocado de forma que os alunos pudessem receber facilmente as exposições e instruções do ensino. Ao mesmo tempo, esta disposição contribuía para manter a ordem. Trata-se de uma disposição espacial criada em função do protagonista da educação, o professorado (...) a utilização do espaço começa a ser um tema problemático quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno. O centro da atenção já não é o que há no quadro-negro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos (...) neste momento nos vemos obrigados a reconsiderar a adaptação convencional do espaço. (ZABALA, 1998, pp.131-132)⁷⁶

A respeito especificamente da disposição espacial em forma de “U” na sala de aula Munsberg e Felicetti (2014) entendem que

A disposição em “U” tem possibilitado tanto atividades em grupos (grandes e pequenos) como atividades individualizadas. Ao mesmo tempo, essa disposição facilita a circulação do professor e o contato direto com cada estudante sempre que necessário, além de proporcionar melhor gestão da classe em termos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de organização disciplinar. Com base na prática educativa, pode-se afirmar que é o formato ideal para o modelo de ensino e avaliação por competência (...) Para acompanhar a aprendizagem de cada estudante, registrando as habilidades desenvolvidas e as competências adquiridas, conforme o planejamento, o professor necessita de uma organização espacial adequada da sala de aula, o que é favorecido pela disposição em “U”. Uma sala de aula assim organizada pode constituir-se num espaço de verdadeira interação. (MUNSBURG, J.A.S. & FELICETTI, V.L., 2014, pp.4-5)⁷⁷

Como pudemos ver, tanto a disponibilidade de recurso audiovisuais, quanto a própria localização das carteiras, não passam despercebidas pelos alunos e aparecem em seus depoimentos como sendo componentes da dinâmica da aula, isto é, eles percebem que a

⁷⁶ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁷⁷ MUNSBURG, João A. S. & FELICETTI, Vera L. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos**. 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.sbec.fe.unicamp.br/files/joao_alberto_steffen_munsberg.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

disposição do mobiliário e os aparelhos existentes fazem parte de uma “metodologia”, de um tipo de curso diferente do que eles já tiveram na escola regular. Essa percepção confirma a ideia proposta por Zabala (1998), segundo a qual o modo como se organiza e se utiliza o espaço físico da sala de aula constitui em si mesmo uma mensagem curricular, pois é um reflexo do nosso modelo educativo (ZABALA, 1998, p.135)⁷⁸. Nesse sentido, consideramos aqui que as salas destinadas ao ensino de idiomas nos cursos superiores tecnológicos do SEPT apresentam condições favoráveis para o ensino/aprendizagem desses idiomas, atendendo aos requisitos mínimos para a realização de aulas que possam desenvolver as habilidades de compreensão auditiva e leitora, e também as habilidades de produção oral e escrita, sobretudo por propiciar condições favoráveis à integração entre os alunos, ao facilitar a realização de atividades em duplas ou pequenos grupos, e à interação entre aluno e professor, devido ao número relativamente pequeno de alunos por sala. De acordo com Cestero Mancera (2012), a configuração de tarefas para duplas ou grupos reduzidos estimula a aprendizagem e favorece a motivação do aluno. Para a autora

As atividades que se realizam em sala de aula cumprem um objetivo fundamental na aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras; por tanto, os professores devem elaborar uma boa programação das tarefas e ser capazes de promover e controlar a participação dos estudantes nelas. Os estudos realizados sobre o tema têm demonstrado que nas atividades em pares ou de grupos reduzidos é onde se produz uma maior quantidade de fala e onde se utiliza uma mais ampla variedade de atos de fala e de usos sociais lingüísticos; é nelas, além disso, onde se dá a oportunidade de negociar e, portanto, onde se podem por em funcionamiento todos os principios e mecanismos estruturais, especialmente quando tais actividades implicam interacción conversacional. Na programación de tarefas há de levar-se em consideração, pois, que sua realización seja em pares ou em grupos reducidos (...) desta maneira se favorece a producción de interacción informal, se multiplica o número de oportunidades que os alunos têm de usar a língua e se mantém a motivação do aprendiz. (CESTERO MANCERA, 2012, p.52)⁷⁹

⁷⁸ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁷⁹ Tradução nossa para “Las actividades que se realizan en el aula cumplen un cometido fundamental en el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras; por tanto, los profesores deben elaborar una buena programación de las tareas y ser capaces de promover y controlar la participación de los estudiantes en ellas. Los estudios realizados sobre el tema han demostrado que en las actividades pareadas o de grupos reducidos es donde se produce una mayor cantidad de habla y donde se utiliza una más amplia variedad de actos de habla y de usos sociales lingüísticos; es en ellas, además, donde se da la oportunidad de negociar y, por lo tanto, donde se pueden poner en

Embora não fosse uma pergunta prevista no questionário, a questão do espaço da sala de aula e dos aparelhos foi mencionada de forma espontânea pelos alunos diversas vezes, o que nos leva a considerar a sua verdadeira importância para a realização das aulas de línguas. Percebemos também a capacidade apresentada pelos alunos de avaliar o espaço físico e relacioná-lo com o modo de ensinar e aprender que está implícito na configuração desse espaço. Comprovamos, portanto, o quão relevante podem ser as percepções dos alunos para a análise de alguns dos principais componentes do contexto de ensino/aprendizagem de línguas, como é o caso da configuração espacial da sala de aula.

4.2.2 Ensino de Línguas para Fins Específicos (Elfe).

Conforme vimos, surgiu também nos depoimentos a percepção dos alunos acerca da especificidade técnica das disciplinas de idiomas no contexto do ensino superior tecnológico. Como já mencionado antes, surgiu no depoimento de B.S., aluna do Secretariado: “[no curso de secretariado] eu percebi um pouco da diferença, porque eles focam bastante até no nosso ramo, que é de secretárias e tudo mais, eles tentam focar mais nessa parte de empresa.” Outros depoimentos também destacaram positivamente o ensino de conteúdos voltados para a prática laboral em ambos os cursos, como verificamos a seguir:

funcionamiento todos los principios y mecanismos estructurales, especialmente cuando dichas actividades implican interacción conversacional. En la programación de tareas ha de tenerse en cuenta, pues, que su realización sea pareada o en grupos reducidos (...) de esta manera se favorece la producción de interacción informal, se multiplica el número de oportunidades que los alumnos tienen de usar la lengua y se mantiene la motivación del aprendiz.” CESTERO MANCERA, A.M. La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. In: **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 1, diciembre 2012, 31–62. Disponível em: <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>>. |Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

“Acho que na aula de espanhol, principalmente, a gente aprende muito para o trabalho. Mas acho que é até muito mais de língua do que vamos utilizar um dia no trabalho, o que é bom”. (V.R.S. Secretariado)

“Tem a parte de comunicação também, né? Por exemplo, a gente teve que fazer um vídeo institucional em inglês, e foi bem legal”. (I.S. TCI Inglês)

“Achei legal aprender neste semestre o vocabulário de comunicação que a gente ainda não tinha visto, é bem importante pra mim”. (A. B. TCI Espanhol)

Os cursos superiores tecnológicos são desenhados para uma formação relativamente mais curta, de três anos, em comparação a outros cursos de graduação, que em média duram de quatro a cinco anos, e visam basicamente atender a nichos específicos de mercado de trabalho. Essas características refletem-se nas disciplinas de idiomas, que devem preparar os alunos para situações específicas de sua área de atuação, seja em Comunicação Institucional ou em Secretariado. Assim sendo, aspectos do Ensino de Línguas para fins específicos são inseridos nessas disciplinas, embora não seja o único foco delas, como podemos ver em suas ementas contidas no Anexos.

O ensino de línguas com finalidades específicas não é recente na história do ensino de idiomas. Conforme Dudley-Evans e St. John (1998)⁸⁰, há forte indícios de sua prática desde a época dos Impérios Grego e Romano, estendendo-se durante a Idade Média, quando se aprendia o latim para fins religiosos e acadêmicos. Segundo Hutchinson e Waters (1987)⁸¹, o ensino de línguas para fins específicos ganhou nova força no período pós Segunda Guerra Mundial, a partir do grande desenvolvimento científico e tecnológico, e também com a expansão do

⁸⁰ DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN., M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

⁸¹ HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

comércio mundial, fatores que impulsionaram a necessidade de um aprendizado mais rápido e voltado a contextos específicos de atuação. Nesse cenário, a língua inglesa passou a assumir o papel de língua internacional, dada a primazia dos Estados Unidos no âmbito econômico mundial. Assim sendo, segundo os autores, surgiu a necessidade de cursos rápidos e com objetivos claramente definidos, impulsionando, portanto, a criação de cursos de línguas para fins específicos (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.7). Por isso, também, a primeira nomenclatura utilizada para designar esse tipo de curso foi ESP (*English for Specific Purposes*), a qual destaca a *finalidade* do ensino. De acordo com Celani (1981)

[...] Na denominação *English for Specific Purposes*, a palavra "*purposes*", finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se concentra nos objetivos que procuramos alcançar (...) Isto não significa, por outra parte, que as finalidades a que se destinam os cursos de Inglês Geral não sejam especiais. Significa que os diferentes fins para os quais o aluno necessita de Inglês podem ser mais facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das diferentes habilidades que serão necessárias à consecução daqueles fins. (CELANI, 1981, p.5)⁸²

De acordo com Almeida Filho (2014) essa modalidade de curso não implica, no entanto, uma nova abordagem de ensino. Para o autor

[...] Elfe não é, na verdade, uma abordagem, mas uma especialidade de trabalho/de ensino de línguas reconhecível por certas características como maior definição de objetivos e alguma forma de limitação (para certa prática profissional, de estudos, em tempo mais curto, por exemplo). (ALMEIDA FILHO, 2014, p.1)⁸³

O autor complementa, ainda, que

⁸² CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. In: **The Specialist**, nº 3, p. 5-9, 1981.

⁸³ ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O Ensino de línguas para fins específicos** (Elfe). Coluna Formação de Professores, 2014. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2018.

Elfe é o modo de ensinar línguas (um tipo de planejamento de curso com um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem. Acontece que, quando aceitamos que há sempre uma abordagem ou filosofia vigente em todas as situações de ensino de língua(s), ela não orienta apenas as materialidades do planejamento. Abarca também o desenho de materiais especiais, de um método de ensino e meios de controle tanto da aprendizagem quanto do ensino vivido. (ALMEIDA FILHO, 2016, p.12)⁸⁴

De maneira concisa, consideraremos aqui a definição dada por Fontana (2008), segundo a qual o Ensino de Línguas para Fins Específicos

Estabelece a delimitação do objeto de aprendizagem a partir da análise das necessidades do aprendiz. São estas que determinam objetivos e tópicos de aprendizagem específicos, ou seja, o programa, os materiais didáticos e a metodologia de ensino. Todo o projeto de ensino e aprendizagem corresponde ao processo de realização do propósito, que pode ser uma necessidade comunicativa específica qualquer (obter informações, interagir ao fazer compras, escrever correspondência comercial, assistir a congressos, prestar exames de seleção ou proficiência, apresentar trabalhos, participar de seminários e feiras, realizar uma reunião de negócios, escrever relatórios, artigos e monografias, entre múltiplas possibilidades), dependendo do status da língua (materna ou estrangeira) e do ambiente discursivo em que a interação ocorre na vida social.⁸⁵(FONTANA, N. M. 2008, p.2)

Não podemos, no entanto, considerar que as disciplinas de línguas ofertadas nos cursos superiores tecnológicos de Comunicação Institucional e Secretariado da UFPR sejam exclusivamente desenhadas como cursos para fins específicos, já que não atendem a alguns requisitos desse tipo de curso, como o tempo de duração reduzido – já que os alunos estudam os idiomas durante os três anos da graduação – e tampouco se focam de maneira exclusiva no vocabulário e situações comunicativas das áreas de trabalho, conforme podemos averiguar em

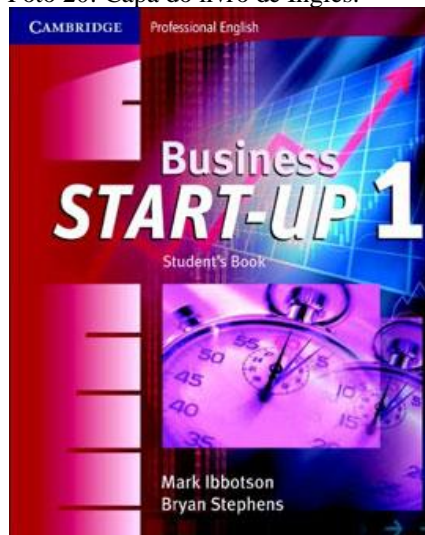
84 ALMEIDA FILHO. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M; ZONI, M. (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais. Ensino de línguas para fins específicos** (GPLIFE/UNIFAP). Macapá: UNIFAP, 2016. p. 9-18.

85 FONTANA, N. M. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. In: **The Specialist**, vol.29, 1-17, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6203>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2018.

suas ementas contidas nos Anexos. No entanto, as disciplinas integram alguns elementos de preparação para o mercado laboral⁸⁶ típicos do Ensino de Línguas para Fins Específicos, como podemos ver, por exemplo, a partir dos livros didáticos adotados nas disciplinas de inglês e espanhol de ambos os cursos, que são direcionados para a comunicação de trabalhadores do ambiente empresarial. Os livros utilizados são os mesmos tanto no curso de Comunicação Institucional quanto de Secretariado: **Business start-up 1** (IBBOTSON, M. & STEPHENS, B. **Business start-up 1**. Cambridge University Press, ELT, 2006) nas disciplinas de inglês, e **Entorno laboral** (PRADA, M. & MARCÉ, P. **Entorno laboral Nivel 1**. Madri: Edelsa, 2013) nas disciplinas de espanhol. Nas fotos 20 e 21, vemos que as próprias capas de cada um dos livros adotados já remetem à ideia básica de seu conteúdo, que trabalha principalmente com o vocabulário relativo ao universo empresarial, cujo intuito é a preparação para o mercado de trabalho.

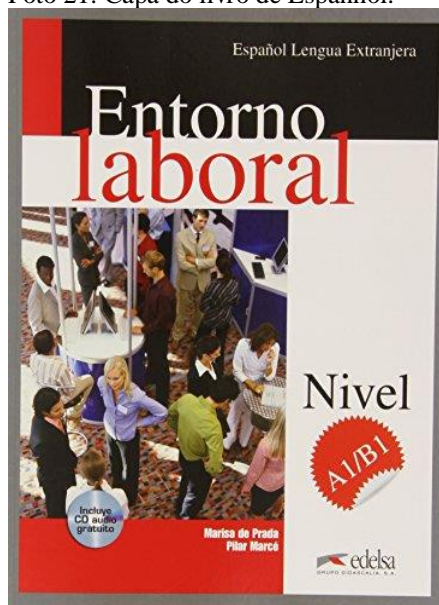
⁸⁶ O Projeto Político Pedagógico (PPP) de ambos os cursos enfatizam a importância das línguas adicionais para a formação de seus respectivos alunos, bem como a preparação técnica específica de cada área. No caso do curso de Comunicação Institucional, o perfil profissional apresentado pelo PPP informa que: “O egresso do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional deverá ser, antes de tudo, um profissional com reconhecida competência linguística, tanto em língua materna, quanto na língua estrangeira escolhida, com habilidade para a produção de diferentes gêneros textuais. Esta qualidade, exigida pelo mercado e pela sociedade, deve se agregar à capacidade organizacional de uma estrutura de comunicação, interna e/ou externa, de qualquer tipo de corporação, pública, privada ou do terceiro setor, com domínio de variadas ferramentas de comunicação, sejam impressas ou eletrônicas. O profissional egresso desse curso terá conhecimento da área de gestão, podendo ser responsável pelo planejamento e estruturação de canais comunicativos para o público interno e externo de corporações, sempre zelando, eticamente, pela imagem das companhias, produtos e profissionais da área.” (disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/comunicacaoinstitucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/Projeto-Pedagogico-TCI.pdf>>. acesso em 17 de dezembro de 2018.) No curso de Secretariado, o perfil do curso descrito no PPP destaca que: “Os conteúdos curriculares foram organizados levando em conta os aspectos dos conhecimentos relevantes para a formação profissional. O primeiro deles, Língua Estrangeira: Língua Inglesa e Língua Espanhola que contemplam a maior carga horária com 600 horas de disciplinas. A carga horária destas disciplinas visa atender não só as solicitações das diretrizes curriculares nacionais, como as demandas do mercado de trabalho desta área que exigem deste profissional o conhecimento em um ou mais idiomas. O segundo aspecto a ser considerado diz respeito a habilidades específicas do Secretário que são contempladas nas disciplinas de Técnicas Secretariais I, II, III e IV, Gestão Secretarial I e II, Gestão em Eventos I, II, III e IV e Gestão de documentos e arquivística. Com 330 horas no total essas disciplinas visam agregar conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão.” (disponível em <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/wp-content/uploads/sites/11/2018/03/Reformulacao_Secretariado_30-09-14-Versao_final-1.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

Foto 20: Capa do livro de Inglês.



Fonte: Autora, 2019.

Foto 21: Capa do livro de Espanhol.



Fonte: Autora, 2019.

De acordo com Muzzi (2008)

O livro é um objeto complexo. Sua função primeira é a de suporte material de um texto – literário ou não, teórico ou prático, ensaio ou livro de culinária, romance, teatro ou poesia. O recorte desse texto, entretanto, não corresponde ao livro, cujos limites mais amplos abrigam outros textos que cercam, introduzem, sustentam o texto dito principal e se denominam: título, nome do autor, orelha, prefácio, dedicatória, epígrafe, notas, bibliografia, sumário, apêndices, anexos. Esses elementos que circundam o texto podem ser apenas verbais, mas também gráficos e plásticos: é o caso das ilustrações, da composição, da capa e da própria disposição da massa textual. Composições de palavras e imagens que se organizam no espaço do livro como postos avançados que preparam o acesso do leitor ao texto principal e, nas últimas páginas do volume, indicam-lhe a saída do mundo textual, esses textos, em

razão de sua função de acompanhamento, constituem o paratexto ou a perigrafia do livro. (MUZZI, 2008, p.57)⁸⁷

Ao avaliarmos os elementos paratextuais⁸⁸ que se apresentam em suas capas, percebemos, portanto, que o aluno também recebe a informação de que a língua que estudará na universidade terá, em muitos aspectos, o objetivo de atender a uma demanda do mercado de trabalho. Mesmo que isso não apareça de maneira explícita no programa do curso ou no discurso do professor, o aluno provavelmente identificará essa característica pelo simples fato de constatar nos livros didáticos a presença da imagens que remetem ao universo laboral – como a foto do que parece ser uma convenção de negócios na capa do Entorno laboral, ou o gráfico e o cronômetro na capa do Business start-up –, além de palavras-chave como “business”, “laboral”, “professional english”.

Consideramos aqui que a visão positiva dos alunos a respeito dos conteúdos de língua para fins específicos está em consonância com os resultados obtidos nos questionários a respeito das atividades do Enfoque por tarefas – questões 11, 12 e 13, que descreviam a simulação de uma entrevista de trabalho e de uma reunião de negociação, além da execução de projetos práticos –, sendo que todas essas atividades foram bem aceitas em todos os grupos. Essas atividades, cremos, mostram-se como ideais para a aplicação em contextos em que haja a necessidade de uma aprendizagem de conteúdos específicos do idioma, como é o caso dos cursos tecnológicos aqui pesquisados. Desse modo, percebemos que há uma clara relação entre a aceitação das atividades do Enfoque por tarefas descritas no questionário e a percepção da

⁸⁷ MUZZI, E.S. Paratexto: espaço do livro, margem do texto. In: **Editoração: arte e técnica**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Editora%C3%A7%C3%A3o%20Arte%20e%20T%C3%A9cnica_site.pdf#page=53>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

⁸⁸ Para Genette (1982, p.10), os elementos que constituem o paratexto são: título, subtítulo, intertítulos; prefácios, posfácios, preâmbulos, apresentação, notas marginais, de rodapé, de fim de página, fotos, ilustrações, dedicatória, tira, e vários outros tipos de sinais acessórios. GENETTE, G. Palimpsestes: la littérature au second degré. Paris: 1982, Éditions du Seuil. Apud DALMONTE, E.F. A esfera paratextual: o lugar do leitor-participante no webjornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p.113-124, dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/2645/1685>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

importância do aprendizado de conteúdos específicos de sua área de graduação por parte dos alunos. Nesse sentido, cremos que as entrevistas puderam esclarecer o motivo da grande aceitação daquelas atividades por parte dos alunos participantes.

4.3 Atividades de sala de aula vistas como eficientes

As atividades de sala de aula mais citadas como motivadoras e eficientes para a aprendizagem foram: música, vídeos e práticas de conversação, como analisaremos à continuação.

4.3.1 Música e vídeos

As atividades com música foram as mais citadas como motivadoras e como um bom *input* da língua, seguida bem de perto pelas atividades com vídeos, como comprovamos nos depoimentos transcritos abaixo.

“Sempre gostei de música, porque cada cantor tem um jeito diferente, às vezes, de falar, que faz você ter várias percepções da língua.” (P.B. TCI Espanhol)

“Eu gosto das músicas, porque eu acho que é uma coisa lúdica e ajuda. Eu gosto de ver vídeos, porque aí você se envolve, né, às vezes, tem aquelas propagandas também, ou até vídeos em geral, porque daí você conhece um assunto, de repente, que você nunca ouviu falar. Você também tem uma abordagem diferente. Os sotaques também, então, você tem formas de ter contatos não só com a professora que tá falando, mas com outros tipos de sotaque, vai treinando seu ouvido para entender outras coisas. Eu acho que é isso, qualquer coisa que... e conversação, eu acho que é legal sempre praticar, que ajuda bastante.” (A.P.M. Secretariado)

“(...) a gente vê vídeos, escuta músicas. Isso inteira mais a gente com a língua que a gente tá estudando. Eu acho que isso que dinamiza mais as aulas”. (L. G. Secretariado)

“Lá no colégio, era mais atividades [escritas], não era tanta amostra assim da língua em outros formatos, em vídeo ou em filmes (...)” (V.R.M.G. Secretariado)

“A parte de seriados, a gente pegava uma parte de um seriado, a gente assistia, claro que com legenda, e na legenda eu conseguia reconhecer aquilo que eu aprendi. Então era muito bacana isso, a importância daquilo que eu aprendi.” (J.A.P.S. TCI Espanhol)

“Eu gosto bastante quando tem música e tem o videoclipe da música, é bom para aprender a letra e entender o que estão dizendo.” (A.B. TCI Espanhol)

“É bom quando tem os trechos dos filmes que a gente vê e pode repetir até entender bem o diálogo” (I.S. TCI Inglês).

“No podcast é sempre uma conversação. Gosto de conversações, tipo duas pessoas conversando sobre um determinado assunto, dá pra ver a diferença da língua, a diferença dos dois, homem e mulher. Então, é interessante”. (J.A.P.S. TCI Espanhol)

Trataremos, primeiro, a respeito da utilização da música na sala de aula de línguas e, à continuação, trataremos da utilização de vídeos.

Historicamente, uma das mais importantes tentativas de inserção da música nas aulas de idiomas foi a de Lozanov, a partir de meados dos anos 1960, com o desenvolvimento da Sugestopédia. Segundo os pressupostos desse método, os alunos naturalmente apresentam barreiras relacionadas a distrações internas (medo, cansaço, tédio, etc.), e também barreiras relacionadas a crenças negativas (“aprender é difícil”, “a escola é entediante”, etc.). Essas barreiras deveriam ser “desativadas” na sala de aula de línguas, devendo haver, para isso, um ambiente que proporcionasse um estado de concentração relaxada da mente do aluno. Um dos componentes desse ambiente, ao lado de assentos confortáveis e iluminação suave, é a música erudita – como peças de Bach e Vivaldi –, usada como fundo para as aulas (LOZANOV & GATEVA, 1988)⁸⁹. Embora haja sido um método acusado de esotérico e pouco científico,

⁸⁹ LOZANOV, Georgi & GATEVA, Evelyn (1988). **The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual**. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

obteve resultados surpreendentes quanto à redução no tempo de aprendizagem dos grupos em que foi aplicado⁹⁰.

O prazer suscitado pela música em si mesma parece ser, em nossa pesquisa, o fator que a coloca como uma das atividades mais relevantes para a motivação extrínseca – a que é suscitada por elementos externos ao indivíduo – entre os alunos entrevistados. Essa relação pode ser explicada, inclusive, por fatores já investigados em outros campos do conhecimento, principalmente o da psicologia evolutiva. De acordo com Gil Toresano (2001)

Várias observações realizadas no campo da psicologia evolutiva e cognitiva e da aquisição de segundas línguas ressaltam a contribuição positiva do elemento musical na aquisição e desenvolvimento da língua. O fato mais chamativo das canções a esse respeito é que são retidas com facilidade e parecem atuar diretamente sobre a memória (a curto e a longo prazo) (...) ao usar as canções na sala de aula, poderíamos tirar proveito deste mecanismo mental e aparentemente inato de exercitação e memorização da língua. Possivelmente reflexo dessa “natureza musical” do ser humano seja o fato de que as expressões cantada e musical são universais, se dão em todas as línguas. E o que é mais, são também comuns os temas de que tratam (embora não o modo como o fazem): amor, crenças, natureza, morte, etc. Nesse sentido, as canções e a música são formas de expressão familiares, próximas à realidade de nossos estudantes. (GIL TORESANO, 2001, pp.40-41)⁹¹

Podemos considerar, portanto, que há razões afetivas e cognitivas implicadas na utilização de músicas na sala de aula de línguas adicionais. É muito comum, após a utilização de uma canção em atividade em sala de aula, que os alunos queiram cantá-la ou comentem que “ficaram com aquela música na cabeça”. Consideramos aqui que essa repetição mental da

⁹⁰ DIPAMO, B. & JOB. R. F. S. A methodological review of studies of SALT (Suggestive-accelerative learning and teaching) techniques. In: **Australian Journal of Educational Technology**, 1991, 7, pp.127-143.

⁹¹ Tradução nossa para “Varias observaciones realizadas en el campo de la psicología evolutiva y cognitiva y de la adquisición de segundas lenguas ponen de relieve la contribución positiva del elemento musical en la adquisición y desarrollo de la lengua. El hecho más llamativo de las canciones a ese respecto es que se retienen con facilidad y parecen actuar directamente sobre la memoria (a corto y a largo plazo) (...) al usar las canciones en la clase, podríamos sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua. Posiblemente reflejo de esa ‘naturaleza musical’ del ser humano sea el hecho de que la expresión cantada y musical son universales, se dan en todas las lenguas. Y lo que es más, son también comunes los temas que tratan (aunque no el cómo lo hacen): amor, creencias, naturaleza, muerte, etc. En este sentido, las canciones y la música son formas de expresión familiares, cercanas a la realidad de nuestros estudiantes.” GIL TORESANO, Manuela. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. In: **Carabela**, febrero de 2001, n.49, pp.39-54.

música em outro idioma é uma das formas possíveis de manifestação do fenômeno descrito por Barber (1980) como “um ruído na cabeça” – “din in the head”, originalmente. Segundo a autora, esse “ruído” ocorre quando somos expostos a um outro idioma em situações “naturais”, como em viagens ao país do idioma, e manifesta-se como uma espécie de repetição mental involuntária de palavras e frases desse idioma (BARBER, 1980)⁹². Com base no conceito proposto por Barber, várias pesquisas trataram de comprovar que essa repetição mental é um fenômeno comum entre aprendizes de um idioma. Um bom exemplo é a pesquisa realizada por Bedford (1985) com alunos universitários que estudavam outro idioma, na qual 68,1% deles afirmaram haver experimentado uma repetição mental espontânea, pelo menos algumas vezes (BEDFORD, 1985)⁹³. De acordo com Krashen (1983)⁹⁴, essa repetição mental involuntária de frases, como uma espécie de ensaio ou treinamento para a prática, parece ser a comprovação do mecanismo de aquisição da linguagem proposto por Chomsky (1965)⁹⁵, originalmente o LAD (Language Acquisition Device) segundo o qual temos a tendência a repetir os sons do entorno com o intuito de atribuir-lhes sentido. O LAD chomskyano seria um dos componentes que permitem a aquisição da língua materna e o desenvolvimento da competência linguística, que é a capacidade de adquirir a gramática implícita. Assim sendo, as canções teriam o potencial de ativar esse mecanismo de repetição do LAD, o que facilitaria a memorização de estruturas da língua. Ainda, para Krashen (1983), a música é também uma forma de diminuir a ansiedade e a tensão, induzindo a um estado de atenção relaxada, que deveria ser considerado como uma situação ótima para a aquisição do idioma (KRASHEN, 1983, p.145). É importante lembrarmos, nesse ponto, que o autor estabelece uma distinção entre aprendizagem e aquisição de idiomas, distinção sobre a qual vale a pena nos determos para refletir sobre o papel da música em sala de

⁹² BARBER, E. (1980). Language acquisition and applied linguistics. In: **ADFL Bulletin** 12, pp.26-32.

⁹³ BEDFORD (1985). Spontaneous playback of a second language: a descriptive study. In: **Foreign language Annals** 18, pp.279-287.

⁹⁴ KRASHEN, S. D. **Principles and Practices in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Oxford, 1983. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

⁹⁵ CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts, the MIT Press, 1965.

aula. Em sua definição, a aprendizagem é o processo consciente, resultante do conhecimento formal *sobre* a língua, dependente de esforço intelectual, e que capacita o aprendiz a explicar as regras da língua. Já a aquisição é um processo automático, subconsciente, e sem preocupação quanto aos aspectos formais da língua, ocorrendo de maneira mais natural do que o a aprendizagem (KRASHEN, 1985)⁹⁶. Embora Krashen tenha recebido inúmeras críticas com respeito à sua afirmação de que a aprendizagem nunca se torna aquisição, consideramos sua distinção entre esses conceitos de fundamental importância para a compreensão do modo como os alunos podem, ou não, desenvolver-se na língua adicional. Assim, concordamos com a autor quando ele afirma que

Primeiro, nós frequentemente vemos aquisição em casos nos quais a aprendizagem nunca ocorreu. Há muitos *performers* que conseguem usar estruturas complexas em uma segunda língua e que não sabem a regra conscientemente e nunca souberam. Tem havido várias histórias exemplares na literatura de aquisição de segunda língua que ilustram esse fenômeno, o qual eu penso que é bastante comum. (KRASHEN, 2009, p.84)⁹⁷

Sob essa perspectiva, a música aparece como um recurso ótimo principalmente para a chamada aquisição espontânea da língua, nos termos de Krashen, ao ativar a autoconfiança do aprendiz e proporcionar relaxamento. Podemos comprovar em nosso cotidiano como professores de idiomas o quanto a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais podem ser ampliadas através do emprego de música em sala de aula, da mesma maneira como ocorre com a utilização dos vídeos, sobre os quais falaremos a seguir.

A utilização de vídeos nas aulas de idiomas foi a segunda atividade mais citada espontaneamente pelos entrevistados como agradável e propícia à aprendizagem. É fácil

⁹⁶ KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.

⁹⁷ Tradução nossa para “First, we often see acquisition in cases where learning never occurred. There are many performers who can use complex structures in a second language who do not know the rule consciously and never did. There have been several case histories in the second language acquisition literature that illustrate this phenomenon, one which I think is quite common”. KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press Inc. First Internet Edition December 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

relacionar esse resultado ao obtido também sobre o uso de músicas, já que ambas atividades remetem a um estado de maior descontração e relaxamento, sendo atrativas por si próprias, desde que, claro, sejam bem escolhidas e utilizadas. Para Morán (1995) o atrativo do vídeo se dá porque:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORÁN, 1995, pp.28-29)⁹⁸

Segundo Bustos Gisbert (1997), o vídeo em sala de aula de idiomas apresenta vantagens derivadas de seu intrínseco valor comunicativo, já que nos traz amostras reais da língua – exceto, é claro, no caso de vídeos feitos ou manipulados com finalidade didática – , além de trazer a combinação de som e imagem, compondo uma informação completa do ponto de vista tanto linguístico como pragmático e discursivo (BUSTOS GISBERT, 1997, p.93)⁹⁹. O autor adverte, porém, que

O docente não deve perder de vista que, no fim das contas, não se trata senão de outra maneira de se propor o trabalho prático na sala de aula. Por isso, exige um trabalho de preparação didática referente a três momentos: a pré-emissão, a emissão e a pós-emissão. Na primeira, preparamos nossos alunos para a atividade a partir de um ponto de vista linguístico, temático e didático. Na segunda, damos resposta à forma de emissão, ao tipo de tarefa e ao trabalho que vamos exigir dos estudantes. Na terceira, devemos nos preocupar pelo processo de correção, de ampliação dos conteúdos e de sua transposição a situações de uso real. Como se vê, no fundo, não se trata de inventar, e sim de integrar uma nova mídia, atrativa em si mesma, à docência.¹⁰⁰ (BUSTOS GISBERT, 1997, p.105)

⁹⁸ MORÁN, J.M. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, jan./abr. 1995, pp.27-35. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.

⁹⁹ BUSTOS GISBERT, J.M. Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Carabela**, septiembre 1997, n.42, pp.93-105.

¹⁰⁰ Tradução nossa para: “El docente no debe perder de vista que, a fin de cuentas, no se trata sino de otra manera de plantear el trabajo práctico en la clase. Por ello, exige una labor de preparación didáctica referida a tres

Larrañaga Domínguez (2001) destaca a importância do uso de vídeos para o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos. Nesse sentido, o vídeo pode ser usado para ajudá-los a: reconhecer e distinguir sons que não existem em sua língua materna; reconhecer fragmentos que constituem unidades de sentido (palavras, orações, etc.); perceber quais são os trechos fundamentais para dar sentido à mensagem; diferenciar o sentido literal das expressões do sentido figurado que possam ter; seguir uma situação com diferentes velocidades de fala, mais rápidas e mais lentas; reconhecer variantes linguísticas, como os diferentes sotaques; e, um dos aspectos mais importantes, pode ajudá-los a entender o contexto através de diversos indícios extralinguísticos e paralinguísticos, como o espaço em que se encontra(m) a(s) pessoa(s) do vídeo, a expressão facial e corporal, tom de voz, etc. (LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, 2001, pp.57-58)¹⁰¹.

Ao contrário da utilização da música – que não era mencionada em nenhum dos itens do questionário aplicado –, a utilização de vídeos, sim, constava na questão de número 10 – “assistir a filmes sem legenda na língua estrangeira e tentar entender o contexto nos primeiros dias de aula”. Embora os vídeos tenham aparecido de forma espontânea nas respostas das entrevistas como uma atividade estimulante e eficaz, não teve exatamente um alto grau de aceitação nas respostas ao questionário, exceto no caso dos alunos de TCI Espanhol, que em sua unanimidade consideraram eficaz a atividade da questão 10 nos dois anos (2016 e 2017). Essa diferença parece ter surgido, principalmente, pelo modo específico como foi descrita a

momentos: la pre-emisión, la emisión y la post emisión. En la primera, preparamos a nuestros alumnos para la actividad desde un punto de vista lingüístico, temático y didáctico. En la segunda, damos respuesta a la forma de emisión, al tipo de tarea y al tipo de trabajo que vamos a exigir de los estudiantes. En la tercera, nos debemos preocupar por el proceso de corrección, de ampliación de los contenidos y de su transposición a situaciones de uso real. Como se ve, en el fondo, no se trata de inventar, sino de integrar un nuevo medio, atractivo en sí mismo, a la docencia.” BUSTOS GISBERT, J.M. Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Carabela**, septiembre 1997, n.42, pp.93-105.

¹⁰¹ LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ. A. La televisión em el aula de E/LE: propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva. In: **Carabela**, febrero 2001, n.49, pp.55-76.

atividade com vídeo na questão dez do questionário, pois essa descrição deixa subentendido que se trata de assistir a *filmes inteiros*, que não é, segundo podemos deduzir das entrevistas dos alunos, a maioria dos casos em que os docentes utilizam vídeos na sala de aula. Há nos depoimentos referências explícitas ao uso de propagandas, videoclipes e seriados, que são produções muito mais curtas do que um filme e que parecem, então, ser formatos mais apropriados e eficazes na opinião dos estudantes. Também pode haver contribuído para a menor aceitação da questão dez o fato de ela explicitar que a atividade seria sem legendas e, ainda, por talvez o aluno sentir que poderia estar em uma situação de abandono por parte do professor, ao se sentir “obrigado” a “entender o contexto nos primeiros dias de aula”. Nesse sentido, os alunos parecem temer as situações descritas por Morán (1995) como “vídeo-tapa-buraco”, utilizado quando há algum imprevisto e que o aluno relaciona com o não ter aula, e como “vídeo-enrolação”, quando o vídeo não se insere nos conteúdos pertinentes à disciplina e serve só para passar o tempo (MORÁN, 1995 p.29)¹⁰². Nesse sentido, podemos considerar que os alunos apresentam uma visão crítica sobre os usos adequados e inadequados dos vídeos em sala de aula, sendo capazes de perceber se há uma finalidade didática associada a eles ou não. Como já mencionado anteriormente, foi exceção o grupo de TCI Espanhol, que teve aceitação unânime da atividade dez do questionário, porém, como já declaramos antes, essa aceitação parece relacionar-se à tendência a se considerar o espanhol uma língua muito fácil, devido a sua proximidade com o português.

A outra atividade de sala de aula mais citada pelos estudantes como relevante e motivadora para a aprendizagem foi a prática de conversação na língua estudada, cujos depoimentos e suas implicações analisaremos a seguir.

¹⁰² MORÁN, J.M. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, jan./abr. 1995, pp.27-35. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.

4.3.2 Conversação

A prática de conversação na aula de idiomas foi mencionada por vários alunos como um dos principais componentes de sua motivação para o estudo e para um bom desempenho na língua alvo. Transcrevemos a seguir os principais depoimentos que confirmam essa percepção:

“É que além da teoria aplicada, tem a conversação, a gente elabora situações para conversar” (L. G. Secretariado)

“(…) e conversação, eu acho que é legal sempre praticar, que ajuda bastante.” (A.P.M. Secretariado)

“Lá no colégio, era mais atividades, não era tanta amostra assim [como é aqui], da língua em outros formatos, em vídeo ou em filmes ou aulas diferentes também com conversação ou coisas do tipo.” (V. R.M.G. Secretariado)

“Eu acho que esses debates... a professora começou a fazer debates agora na sala, ela de certa forma, força a gente a... porque o meu problema tá na parte oral, eu consigo ler, eu consigo entender o que tá sendo falado, mas eu não consigo me expressar oralmente, então eu acho que isso tá forçando a gente a falar e isso tá sendo bem legal, tá sendo uma experiência bem diferente pra mim”. (I.S. TCI Inglês)

“Para mim, muito particularmente, as apresentações acabam se enquadrando como uma atividade que melhor me desenvolve, porque eu tenho toda uma preparação, assim como para as outras atividades, só que também durante a fala e a exposição, eu acho que eu acabo memorizando melhor e assimilando melhor as coisas que eu aprendo na leitura, nos meus estudos tanto em casa quanto em sala de aula. ” (E.R.S. TCI Espanhol)

“Quando a gente teve que apresentar semestre passado, cada um tinha que apresentar alguma curiosidade, sempre no começo da aula, de algum país diferente alguma coisa que era interessante. E isso me motivava a procurar algo que tinha em algum país, eu tinha que falar e apresentar. Eu achava isso muito legal”. (J.A.P.S. TCI Espanhol)

“Tem umas coisas que a professora XXX faz que é *Show and Tell* que ela fala, que a gente faz apresentações sobre alguns temas como série de TV, de *speaks*, enfim, eu acho mais legal. Eu acho que me incentiva ficar em casa falando para tentar melhorar a minha pronúncia e aqui também”. (C.S. TCI Inglês)

“O que realmente eu acho que me ajudou a aprender foram os seminários, as apresentações orais que a gente fez. Eu acho que tudo é válido, tudo é importante, a gramática, a música, o filme, tudo é importante e tudo faz parte. A questão é que claro a música e o filme são mais agradáveis, e você acaba esquecendo que você está ali estudando de uma certa forma. Mas tudo é importante.” (E.F.S. TCI Espanhol)

Convém, no entanto, destacarmos aqui que a percepção dos alunos sobre o que seriam as atividades de conversação são, em sua maioria, práticas de outros tipos de interação oral, diferentes de uma conversa, e que definiremos à seguir com o intuito de aclarar a natureza de cada uma dessas atividades e suas implicações para o desenvolvimento das habilidades para comunicação oral na língua alvo.

Segundo Cestero Mancera (2012), a conversação é uma unidade de interação social composta por uma série alternada de turnos de cada participante e que se diferencia grandemente de outros tipos de interações, como seriam as transações – como entrevistas, interações em atividades comerciais e em atividades burocráticas, consultas ao médico, entre outras – e as interações institucionalizadas – como os discursos, congressos, debates, pregações, juízos, etc. (CESTERO MANCERA, 2012, p.34). Tendo essa definição em mente, vemos que as práticas que os alunos mencionaram como conversação contemplam, além da conversação propriamente dita, também algumas transações, como entrevistas e reuniões, e algumas interações institucionalizadas, como os debates e apresentação de seminários. Essas atividades, embora não sejam especificamente conversacionais, podem favorecer o desenvolvimento de várias habilidades linguísticas. A importância da comunicação oral na aula de idiomas é reconhecida como um fator de impacto no processo de ensino/aprendizagem da língua, inclusive pelo reconhecimento de que essa prática facilita a internalização de estruturas sintáticas da língua alvo. De acordo, ainda, com Cestero Mancera

É bem sabido por todos que o desenvolvimento teórico e metodológico que se tem produzido nas últimas décadas na Linguística Aplicada à aquisição e ensino de línguas estrangeiras tem destacado a participação da competência comunicativa que tem relação com a interação e, mais concretamente, a que se

começou a chamar de “competência conversacional”. As razões fundamentais pelas que a conversação e seu ensino alcançaram tal prioridade são duas: a consideração de que o objetivo principal do ensino de uma língua deve ser conseguir que o aprendiz possa comunicar e comunicar-se corretamente e de forma apropriada, e a conversação é a forma mais natural, habitual e espontânea de comunicação interativa humana, e, ademais, a constatação de que unicamente através da interação comunicativa oral e, mais concretamente, da prática conversacional, é possível adquirir grande parte das estruturas sintáticas complexas de uma língua, a maioria de seus elementos discursivos ou conversacionais e as funções e atos comunicativos linguístico-pragmáticos. (CESTERO MANCERA, 2012, p.33)¹⁰³

Para a mesma autora, no entanto, a maioria das atividades realizadas em sala de aula, não seguindo os esquemas conhecidos de uma prática conversacional espontânea, não seriam adequadas ao desenvolvimento de uma competência conversacional no sentido mais estrito do termo. Para a autora

As atividades realizadas nestas aulas [de conversação] são direcionadas a fazer o aluno falar, a expressar ideias, gostos, preferências, juízos... enunciados e não a fazê-lo interatuar de forma natural; assim, se trabalha, sobretudo, com interações transacionais ou com simulações de conversas cotidianas não sujeitas aos princípios naturais de estruturação, com debates, com exposições de temas, etc., com os quais, ainda que se favoreça a aquisição de regras e normas de diferentes tipos de texto, não se promove a aquisição da “competência conversacional”. (CESTERO MANCERA, 2012, p.43).¹⁰⁴

¹⁰³ Tradução nossa para “Es por todos bien conocido que el desarrollo teórico y metodológico que se ha producido en las últimas décadas en la Lingüística Aplicada a la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras ha destacado la parcela de la competencia comunicativa que tiene que ver con la interacción y, más concretamente, la que ha comenzado a llamarse «competencia conversacional». Las razones fundamentales por las que la conversación y su enseñanza han alcanzado tal prioridad son dos: la consideración de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada, y la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana, y, además, la constatación de que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintáticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos”. CESTERO MANCERA, A.M. La enseñanza de la conversación em ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. In: **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 1, diciembre 2012, pp.31-62. Disponível em: > <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

¹⁰⁴ Tradução nossa para: “Además, las actividades realizadas en estas clases van encaminadas a hacer hablar al alumno, a expresar ideas, gustos, preferencias, juicios... enunciados y no a hacerle interactuar de forma natural; así, se trabaja, sobre todo, con interacciones transaccionales o con simulaciones de conversaciones cotidianas no sujetas a los principios naturales de estructuración, con debates, con exposiciones de temas, etc., con los que, si bien se favorece la adquisición de reglas y normas de distintos tipos de textos, no se promueve la adquisición de la ‘competencia conversacional’.” CESTERO MANCERA, A.M. La enseñanza de la conversación em ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. In: **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 1, diciembre 2012, pp.31-62. Disponível em: <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

Essa visão, adotada por vários autores, principalmente os que são ligados à área da Análise do Discurso, e da qual discordamos, nos coloca diante da impossibilidade de um ensino/aprendizagem de práticas de conversação dentro de um contexto educacional formal. Os motivos pelos quais discordamos dessa afirmação são:

- a) Embora a autora se refira somente a atividades programadas, pensamos que, para além dessas, e possível, sim, haver a conversação espontânea na língua-alvo dentro da sala de aula, seja entre professor e alunos, seja entre os próprios alunos. Principalmente em níveis mais avançados é possível desenvolvê-la, aproveitando-se do fato de que a rotina das aulas suscita conversas espontâneas sobre o dia-a-dia do grupo e também sobre fatos da realidade circundante, como acontecimentos na instituição de ensino, em suas vidas pessoais e na cidade em que vivem (engarrafamentos, mudança de clima, etc.);
- b) As atividades metalinguísticas desenvolvidas em sala de aula também favorecem o desenvolvimento de habilidades conversacionais, já que a aula em si mesma também é um tipo de conversação;
- c) A simulação de diálogos e interações pode desenvolver habilidades adaptativas que são totalmente transferíveis a um contexto de conversação natural. Nesse sentido, estamos de acordo com a definição de Gil (1998) que defende a importância do que ela define como o marco imaginário da aula de língua estrangeira. Para a autora, esse marco é

Um jogo conjunto entre professor e alunos, guiado pelo primeiro, onde se permite uma organização discursiva diferente daquela que caracteriza a conversação livre, com o propósito de os alunos pratiquem a língua meta de uma forma guiada e de que a partir de suas respostas e erros, o professor possa avaliar suas habilidades. Portanto, o diálogo produzido neste marco imaginário

é construído coletivamente e tem características adaptativas, já que o professor vai orientando sua construção em função das respostas dos alunos. Dentro desse marco imaginário, os aprendizes podem formular suas hipóteses e comprová-las em um contexto de baixo risco, ativar seu conhecimento léxico, aprender colocações léxicas e inferir as regras da língua meta. (GIL, 1998, p.147)¹⁰⁵

De acordo com Cicurel (1985), os próprios alunos sabem que a simulação de uma conversa não é igual a uma conversa real, e é justamente isso que lhes permite assumir diferentes papéis, e essa dimensão imaginária permite o uso da criatividade e de rir-se de si mesmo e dos colegas, o que confere um caráter lúdico relevante a essas atividades (CICUREL, 1985)¹⁰⁶. Kramsch (1985) propõe que a transição da linguagem que é pedagógica e metalinguística para uma linguagem “natural” é quase imperceptível (KRAMSCH, 1985)¹⁰⁷ e López Pérez (2010) acrescenta que, além de permitir uma melhor avaliação por parte do professor e do caráter motivador que apresentam, entre as vantagens das atividades de simulação de conversações estão a possibilidade de repetições ilimitadas para consolidação da aprendizagem e de uma análise crítica posterior por parte do grupo, fomentando-se a participação geral dos alunos (LÓPEZ PÉREZ, 2010, p.63)¹⁰⁸. Também Richards (1990) assinala que “não é necessário (ou mesmo possível) ensinar conversação em qualquer sentido real”¹⁰⁹ e, com base nesse

¹⁰⁵ Tradução nossa para: “Un juego conjunto entre profesor y alumnos, guiado por el primero, donde se permite una organización discursiva distinta de aquella que caracteriza la conversación libre, con el propósito de que los alumnos practiquen la lengua meta de una forma guiada y de que, a partir de sus respuestas y errores, el profesor pueda evaluar sus habilidades. Por lo tanto, el diálogo producido en este marco imaginario es construido colectivamente y tiene características adaptativas, ya que el profesor va orientando su construcción en función de las respuestas de los alumnos. Dentro de este marco imaginario, los aprendientes pueden formular sus hipótesis y comprobarlas en un contexto de bajo riesgo, activar su conocimiento léxico, aprender colocaciones léxicas e inferir las reglas de la lengua meta.” GIL, Glória. El marco imaginario de la clase de lengua extranjera. In: **Lenguas Modernas 25**, 1998, pp.139-150. Universidad de Chile.

¹⁰⁶ CICUREL, F. Parole sur parole. Paris: 1985, Cle International. Apud GIL, Glória. El marco imaginario de la clase de lengua extranjera. In: **Lenguas Modernas 25**, 1998, pp.139-150. Universidad de Chile.

¹⁰⁷ KRAMSCH, C. Classroom interaction and discourse options. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 1985. pp.169-183.

¹⁰⁸ LÓPEZ PÉREZ, Magdalena. Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. **Tejuelo**, n.7 (2010), págs. 57-76. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815649>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

¹⁰⁹ Tradução nossa para “it’s not necessary (or even possible) to teach conversation in any real sense”. RICHARDS, J.C. **The language teaching matrix**. Cambridge: 1990, Cambridge University Press.

pressuposto defende o ensino indireto, mediante a prática, em oposição ao ensino direto, que expõe as regras a serem seguidas para estruturar-se uma conversação. Para o autor

Há duas grandes abordagens para o ensino da conversação em programas de segundas línguas. Uma é a abordagem indireta, na qual a competência conversacional é vista como o produto de alunos envolvidos em interação conversacional. A segunda, uma abordagem mais direta, envolve planejar um programa de conversação em torno de micro habilidades específicas, estratégias e processos que estão envolvidos na conversação fluente. (RICHARDS, 1990, pp.76-77)¹¹⁰

Assim sendo, constatamos que há razões suficientes para defender-se as atividades de sala aula que simulem diálogos ou outros tipos de interações sociais que contribuirão para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, incluindo-se a habilidade conversacional, dos aprendizes. Desse modo, comprovamos, mais uma vez, que os alunos percebem a importância do que é realizado em sala de aula como algo transferível à realidade externa ao contexto de aprendizagem formal e percebem o impacto que têm tais atividades sobre seu desenvolvimento pessoal.

Se voltarmos nossa análise às respostas dos questionários, vemos que as atividades descritas que simulam situações de interação oral estão presentes nos itens 7, 12 e 13, que descrevem, respectivamente: escrever e simular pequenos diálogos transformando um modelo de diálogo apresentado no material didático; simular uma entrevista de trabalho na qual o aluno representa o entrevistado a um posto de sua área (Secretariado ou Comunicação Institucional) e o professor representa o entrevistador; e simular uma reunião de trabalho na qual se discutem mudanças na empresa, num grupo de cerca de 10 alunos e na qual cada aluno desempenha um

¹¹⁰ Tradução nossa para: “Currently there are two major approaches to the teaching of conversation in second language programs. One is an indirect approach, in which conversational competence is seen as the product of engaging learners in conversational interaction. The second, a more direct approach, involves planning a conversation program around the specific microskills, strategies, and processes that are involved in fluent conversation.” RICHARDS, J.C. **The language teaching matrix**. Cambridge: 1990, Cambridge University Press.

papel diferente (diretor da empresa, secretária, recepcionista, segurança, etc.). Ao analisarmos separadamente as respostas a cada uma dessas atividades, no entanto, veremos que há diferenças na percepção dos alunos a respeito das mesmas que merecem ser aqui ponderadas. A atividade do item 7 (escrever e simular diálogos) é, dentre as constantes do questionário, a mais artificial, no sentido de ser uma interação menos espontânea já que se baseia em um modelo apresentado e transformado através da escrita, que será o roteiro para tal diálogo. Essa atividade foi unanimemente considerada eficiente apenas para os alunos de TCI Inglês, nos dois anos de aplicação do questionário, enquanto teve uma rejeição bem maior nos grupos de TCI Espanhol – tida como ineficiente por cinco dos treze alunos, isto é, por 38% dos alunos – e Secretariado – tida como ineficiente por cinco dos dezenove alunos, ou seja, 26% dos alunos. Nesse sentido, podemos inferir que os questionários anteciparam uma certa insegurança sentida pelos alunos de TCI Inglês com relação à produção oral que pudemos também constatar nas entrevistas dos mesmos (“eu acho que me incentiva ficar em casa falando para tentar melhorar a minha pronúncia e aqui também”; “o meu problema tá na parte oral, eu consigo ler, eu consigo entender o que tá sendo falado, mas eu não consigo me expressar oralmente”). Essa dificuldade para a expressão oral não foi citada nem pelos alunos de TCI Espanhol e nem pelos alunos de Secretariado. Os alunos de TCI Inglês também foram unânimes na aceitação da atividade descrita no item 12 (simulação de uma entrevista de trabalho), nos dois anos de aplicação do questionário, igualando-se aos alunos de TCI Espanhol. Já no curso de Secretariado, tal atividade teve alguma rejeição, embora relativamente baixa, sendo considerada ineficiente por cinco dos dezenove alunos no primeiro ano e por quatro dos dezenove alunos no segundo ano (cerca de 21% dos entrevistados). Assim, sendo uma simulação de interação oral menos artificial e mais próxima da realidade externa à sala de aula, é uma atividade que tende a ser considerada mais eficaz pelos grupos no geral. Já a atividade descrita no item 13 (simulação de uma reunião de trabalho) também foi aceita unanimemente como eficaz pelos alunos de TCI Inglês no segundo ano, embora no primeiro ano, quatro dos dez alunos a considerassem

ineficiente (40% dos alunos). De maneira similar, os alunos de TCI Espanhol em sua maioria também a consideraram eficaz: cinco dos treze alunos a consideravam ineficiente no primeiro ano (38% dos alunos), passando a apenas um aluno que assim a considerou no segundo ano. No curso de Secretariado, a rejeição a essa atividade é muito maior: oito dos dezenove alunos a consideraram ineficientes nos dois anos de aplicação do questionário (42% dos alunos). Essa grande diferença na aceitação da atividade descrita no item 13 (simulação de reunião de trabalho) parece estar relacionada ao fato de que a atividade descreve uma situação de maior exposição dentro do grupo de alunos, pois, diferente da simulação de reunião de trabalho, na qual estariam apenas o aluno e o professor, na simulação de reunião de trabalho, os alunos teriam que interagir com vários colegas de sala ao mesmo tempo, o que, em muitos casos, pode aumentar consideravelmente a ansiedade e um certo sentimento de vergonha com relação ao grupo. Como já propusemos antes, os grupos de TCI, ao identificarem-se com uma língua determinada, parecem desenvolver uma maior identidade de grupo e talvez um senso mais apurado de equipe, e por isso não se registram tantos “incômodos” em situações em que tenham que se expor ao grupo. Além disso, as aulas de línguas no curso de Secretariado, tanto de inglês, quanto de espanhol, são divididas em duas turmas, ou seja, há duas turmas de Língua Espanhola 1, 2, 3, etc. e duas turmas de Língua Inglesa 1, 2, 3, etc. Essa divisão de turmas também parece impactar na percepção de criação de uma identidade com o grupo no qual o aluno está inserido.

4.4 Estratégias de aprendizagem e hábitos de estudo individuais

Durante as entrevistas, os alunos foram perguntados tanto a respeito do modo como eles estudam para consolidar os conteúdos de sala de aula e também a respeito do modo como eles costumam se preparar para realizar as avaliações orais e escritas de idiomas ao longo de seus respectivos cursos de graduação. De maneira geral, é notória, na maioria dos depoimentos,

a grande ênfase dada ao valor das provas, tanto escritas como orais, e também se revela um repertório bastante pequeno de estratégias empregadas para a aprendizagem cotidiana e para a preparação para uma avaliação específica. A respeito das estratégias para a aprendizagem, independentemente de qualquer avaliação, muitos alunos ainda responderam a respeito das estratégias que usavam para estudar para as provas orais e escritas, o que mostra que a noção de que se estuda para passar na prova ainda é um fato arraigado na cultura organizacional do SEPT/UFPR. Transcrevemos abaixo alguns trechos de depoimentos que comprovam quais as principais estratégias citadas pelos estudantes são: a elaboração de resumos, leitura de textos e do próprio livro didático e, também, o refazer exercícios já corrigidos em sala de aula.

“Então, primeiro, como é dividido em bimestres, digamos assim, eu vejo o que foi estudado naquele bimestre, vejo vídeos, vejo livro, vejo minhas anotações, os exercícios à parte do livro, que são algumas atividades extras que as professoras passam e vou estudando e busco entender, realmente, o conteúdo que foi aplicado para eu poder contextualizar melhor, seja fazendo algum diálogo, me preparando para alguma reunião... é assim... Basicamente, a princípio, é a mesma coisa, eu vejo o que foi estudado, vejo como eu aplico isso e vejo vocabulário que sempre pega a gente nessas provas. E tento fazer exercícios assim, *online* do próprio livro ou que a professora passe.” (L. G. Secretariado)

“(...) eu acho que eu acabo memorizando melhor e assimilando melhor as coisas que eu aprendo na leitura, nos meus estudos tanto em casa quanto em sala de aula (...) então, eu tenho o hábito de estudos. Então, com frequência, eu estudo em casa, antes mesmo das provas já pré-definidas, mas antes dessas provas, eu acabo fazendo uma revisão, mesmo, bastante rápida além desses estudos que eu já tenho, dos resumos que eu faço nesses períodos pré prova”. (E.R.S. TCI Espanhol)

“Mas na verdade, eu acho que o estudo é constante. Então, quando eu chegava com a professora XXX, principalmente, nos primeiros semestres, que depois chegou com você, mas acho que talvez lembre ainda, eu já chegava com o material da aula feito, porque eu estudava em casa e já trazia. Então, quando a professora falava daquele assunto, na verdade, era só uma retomada do que eu já tinha visto e aquilo não era tão assustador. Então, como eu sou das antigas, eu faço tudo... eu escrevo tudo, eu faço resumos e em algumas matérias, tirando línguas, eu faço até questionários, muitas vezes. Em línguas, eu procuro fazer muitos exercícios, procurava fazer exercícios...” (S. R. Secretariado)

“Eu vejo o conteúdo e monto frases mentalmente (...) e eu estou sempre conjugando muito”. (J.A.P.S. TCI Espanhol)

“Pra ser bem sincero, eu não tenho estudado muito. Eu deveria, mas eu acho... é que depende da forma como é colocado, mas eu sempre escrevo o texto e também leio e tendo ideias ali, do que falar”. (I.S. TCI Inglês)

“Eu faço um texto, escrevo um textinho, dou para os meus amigos que sabem falar melhor inglês do que eu. Eles corrigem e eu fico meio que estudando aquele texto mesmo, para tentar falar mais certinho dentro daquilo possível, senão, eu me embaralho inteira (...) eu faço resumo. Resumo de tudo do livro, do livro e da professora, do que ela passa em sala, dos capítulos que ela fala que vão cair na prova e tá bom (risos).” (C.S. TCI Inglês)

A partir da análise das respostas dos alunos também se tornou evidente, em vários aspectos, a diferença entre cada professor no tocante a informações precisas sobre os critérios de avaliação, e a interferência dessa lacuna de informação no nível de ansiedade dos alunos com relação às provas. Assim, enquanto alunos de determinados professores demonstraram grande tranquilidade e confiança para a execução das avaliações, alunos de outros professores demonstraram uma falta de conhecimento dos critérios de avaliação que os leva a se sentirem mais inseguros, inclusive, a respeito das estratégias que poderiam usar para estudar. A modo de exemplificação, transcrevemos abaixo as respostas de duas alunas do curso de Secretariado (S.R. e V.R.M.G.) que tinham aulas nos mesmos grupos, com as mesmas professoras de inglês e espanhol, e que se mostraram bastante tranquilas e confiantes sobre as avaliações aplicadas.

“Então, como eu falo muito, né (risos), eu sempre falei muito nas aulas de línguas, então eu nunca tive uma preparação, sempre confiei no que eu já sabia e também assim, como eu sou muito visual, tenho que ver como escreve para poder falar, então eu já me sentia preparada. Nunca estudei muito para uma prova oral.” (S. R. Secretariado)

“Eu gostei bastante da metodologia que os professores aplicam, que tem aqui a prova oral e a prova escrita e são, basicamente, modelos diferentes das línguas, mas com o mesmo foco, de tanto aprender a gramática, escrita e a falar também (...) Eu acho que foi mais... o que deixa mais tranquilo e faz a gente esquecer menos o conteúdo é fazer uma prova com consulta, nem que seja com o dicionário. A gente se sente mais segura e acaba lembrando da matéria. Às vezes, faz até pouca pesquisa, mas tem aquela segurança de poder estar olhando, errar menos.” (V.R.M.G. Secretariado)

Em comparação, transcrevemos abaixo as declarações de outras duas alunas, de Secretariado (B.S.) e de TCI Espanhol (A.B.). A aluna de Secretariado estava matriculada em grupos diferentes das alunas supracitadas, tendo aulas, portanto, com outras professoras, tanto de inglês quanto de espanhol. A aluna de TCI Espanhol (A.B.), coincidentemente, tinha aulas com a mesma professora de espanhol dessa aluna de Secretariado (B.S.)

“Eu reescrevo os exercícios dados em sala, né, conforme o direcionamento para a prova e para a prova oral, leitura dos exercícios também e outros tipos de leitura, mesmo assim, eu acho que uma coisa que atrapalha a prova oral é o nervosismo, isso atrapalha muito e eu acredito assim que falta um pouco de direcionamento dos professores do que ser cobrado na prova oral, por exemplo. Eu acho... pelo menos, eu me sinto assim, um pouco perdida, talvez no que ler, o que procurar para estudar, mas, assim, eu sempre releio o material já passado em sala”. (A.B. TCI Espanhol)

“Eu tenho costume de ficar escrevendo a matéria, fazendo as tabelinhas, tudo que a gente aprende, mesmo. Tudo que eu escrevo no caderno, eu fico reescrevendo até entrar na cabeça. Então, a oral é um pouco mais difícil porque você não sabe o que a pessoa vai perguntar pra você, aí eu fico tentando memorizar as palavras, alguma coisa assim.” (B.S. Secretariado)

Ao que indicam essas declarações, podemos perceber, portanto, a importância crucial de serem esclarecidos pelo professor quais serão os critérios de avaliação aplicados ao longo do curso. Não os esclarecer conduz, inevitavelmente, ao sentimento de incapacidade de se preparar, pois o aluno não sabe bem como desenvolver uma estratégia de estudo se ele não sabe qual o objetivo final desse estudo. Nota-se, portanto, que há uma inconsciência por parte de alguns docentes a respeito da importância de serem aclaradas qualquer dúvida sobre os critérios de avaliação, o que é um pré-requisito para qualquer estratégia de estudo para as avaliações formais. Como consequência, podemos deduzir, que também há, concomitantemente, uma inconsciência por parte desses docentes a respeito da importância de se conscientizar os alunos sobre suas estratégias de aprendizagem e formas de ampliá-las. Essa restrição mostrada pelos alunos nas estratégias que utilizam para se prepara para as provas, no entanto, não se reflete em

situações de uso da língua fora da sala de aula, o que comprova que o fator que os leva se sentirem perdidos sobre a preparação para a prova é, de fato, a falta de orientação por parte do professor. Um bom exemplo é que, quando perguntados sobre o modo como se preparariam para uma viagem ao exterior, independentemente de ser uma viagem de lazer, estudos ou trabalho, a maioria conseguiu declarar uma diversidade maior de estratégias de preparação, como podemos comprovar nos depoimentos transcritos a seguir:

“Eu acho que vendo bastante material, inclusive, da época em que eu fiz Wise Up, tem o material lá em casa, que tá zero, praticamente, eu não usei. Então, pegaria esse material, veria vídeos na internet, assistiria bastante coisa que tem a parte oral ali, eu acho que seria isso”. (I.S. TCI Inglês)

“Acho que tinha que revisar mais um pouquinho as partes de viagem, assim, por mais que a gente tenha visto recentemente, agora no 6º período, mas é bom dar mais uma revisada, que às vezes, tem algumas palavras que não estão nada relacionadas” (V.R.M.G. Secretariado)

“Prepararia diálogos, seria uma boa pra mim, porque eu me dou bem fazendo isso e falando em voz alta com os textos escritos por mim mesmo, a partir de resumos. Resumos, principalmente, porque eu sempre me dei muito bem fazendo resumos, para todas as disciplinas”. (E.R.S. TCI Espanhol)

“Acho que eu faria um manual próprio, mesmo, tipo: nomes de comidas, nomes típicos de lá que a gente pode pedir, já ter isso gravado no celular para não passar vergonha (risos). Acho que eu me prepararia dessa forma”. (P.B. TCI Espanhol)

“Primeiramente, conhecer basicamente o lugar que eu iria, alguns costumes, ver o que mais predomina, se são lojas, se são lojas de roupas, enfim, se contextualizar na cidade para eu poder me preparar principalmente com o vocabulário, porque eu acho que noção de como formular perguntas e como se virar, a gente até consegue, porém, a gente precisa estar contextualizada na cidade, mesmo, buscando esse vocabulário”. (S.R. Secretariado)

“Eu acho que eu me informaria primeiro do país, conhecer alguns detalhes, questão da cultura e tal, e eu acho que com o que é passado aqui na universidade, eu conseguiria pelo menos, hoje, eu acho que buscando mais informações, mais do dia a dia assim. Eu acho que essa chegada, busca de informações, eu acho que eu me prepararia nesse sentido de sobrevivência lá, no caso”. (A.B. TCI Espanhol)

A única preparação quando eu viajo é conhecer o lugar que eu vou, saber o que eu quero ver, pontos assim, mais... comidas, tudo que tem no lugar. E isso já é um estudo, porque você começa a ler os lugares e algumas palavras eu não consigo traduzir mais nem em inglês e nem em espanhol.” (S. R. Secretariado)

“Eu acho que eu ia dar uma revisada assim, mentalmente: eu sei falar tal coisa, para pedir eu faço assim... e daí, eu acho que na verdade, quando você tá de frente com o “obstáculo”, você meio que se motiva mais a falar, então eu acho que flui, não sei. Imagino eu que flua (...) na minha cabeça. Assim, se eu fosse pedir alguma coisa na fila, eu olho um prato que eu quero, então vou pedir assim, assim, assim, eu já monto a frase na cabeça antes para depois falar. Eu anoto bastante coisa em agenda, caderno e vou vendo as dicas de regras de tempo verbal e tudo. E eu treino sozinha em casa, mesmo, com o material que eu... Eu falo em voz alta. Mas às vezes, eu prefiro mais escrever, mesmo. E aí, alguma palavra que eu tenho dificuldade, eu procuro como pronúncia e fico repetindo.” (N.S. TCI Inglês)

A partir disso, nos cabe ponderar, então, sobre a relevância de se trazer para a sala de aula de idiomas a discussão a respeito das estratégias de aprendizagem de línguas.

Os estudos no campo das estratégias de aprendizagem de idiomas desenvolveram-se, principalmente, a partir da década de 1960, e amparam-se nos estudos de psicologia cognitiva, a partir de seu pressuposto de que toda aprendizagem envolve processamento de informação e que as formas desse processamento podem ser investigadas de forma empírica (LESSARD-CLOUSTON, 1997)¹¹¹. Na década de 1970, os estudos de Rubin nessa área buscavam descobrir as estratégias utilizadas pelos estudantes mais exitosos para que, uma vez identificadas, pudessem ser ensinadas para os estudantes menos exitosos (RUBIN, 1975)¹¹². Com o passar dos anos, o foco dos estudos na área passou desse enfoque inicial nos resultados, que tinha o intuito de conhecer o produto resultante das estratégias de aprendizagem de idiomas, a um enfoque mais voltado aos próprios processos e características dessas estratégias (LESSARD-

¹¹¹ LESSARD-CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. In: **Essays in Languages and Literatures**, n.8, 1997, Kwansei Gakuin University. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

¹¹² RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. In: **TESOL Quarterly**, 9(1), 41-51.

CLOUSTON, 1997)¹¹³. Na definição mais atual de Oxford, as estratégias de aprendizagem de idiomas visam o desenvolvimento da competência comunicativa e definem-se por serem

Ações específicas, comportamentos, passos, ou técnicas que os estudantes (com frequência, intencionalmente) usam para melhorar seu progresso no desenvolvimento de habilidades em L2 (segunda língua). Essas estratégias podem facilitar a internalização, armazenamento, recuperação, ou uso da nova língua. Estratégias são ferramentas para o envolvimento autodirigido necessário para desenvolver a habilidade comunicativa. (OXFORD, 2002, p.124)¹¹⁴

Ainda de acordo com a mesma autora (OXFORD, 1990)¹¹⁵, as estratégias de aprendizagem de idiomas dividem-se em duas classes principais:

- a) estratégias de aprendizagem diretas: são utilizadas no momento de aprendizagem ou de prática do idioma. Incluem as estratégias de memorização, para armazenamento de informação – criação de enlaces mentais, aplicação de imagens e sons, revisão e utilização do conteúdo –, as estratégias cognitivas, usadas para entender o que se aprende – através da prática, do recebimento e envio de mensagens, por meio de análise dos conteúdos e também pela criação de estruturas para os novos conteúdos –, e, por último, as estratégias de compensação, que ajudam a superar as lacunas de conhecimento – tentar descobrir o sentido pelo contexto e superar as limitações para falar e escrever;

¹¹³ LESSARD-CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. In Essays in Languages and Literatures, n.8, 1997, Kwansai Gakuin University. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

¹¹⁴ Tradução nossa para: “specific actions, behaviors, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability.” OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.124-132.

¹¹⁵ OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: 1990, Newbury House Publishers.

- b) estratégias de aprendizagem indiretas: são utilizadas como um preparo para o processo de aprendizagem. Aqui incluem-se as estratégias metacognitivas, usadas para regular os processos de aprendizagem – concentrar-se na aprendizagem, organizá-la e planejá-la, e também avaliar a própria aprendizagem –, as estratégias afetivas, relacionadas com os requisitos emocionais do aluno, sua confiança – controle da ansiedade, controle da motivação, e percepção das próprias emoções –, e, finalmente, as estratégias sociais, que conduzem a uma maior interação com o idioma – fazer perguntas, cooperar com os demais e mostrar empatia.

Segundo a autora, a relevância de cada um desses aspectos para a aprendizagem reside em que

as estratégias metacognitivas ajudam os estudantes a se manter focados no processo; as estratégias cognitivas, de memorização e compensação proveem as ferramentas intelectuais necessárias; e as estratégias afetivas e sociais oferecem suporte emocional e interpessoal (...) Os professores de inglês como segunda língua podem ajudar seus estudantes a reconhecer o poder de se usar conscientemente as estratégias de aprendizagem de idiomas para tornar o aprendizado mais rápido, mais fácil, mais efetivo e mais divertido. (OXFORD, 2002, p.130)¹¹⁶

Consequentemente, é possível ensinar-se estratégias variadas de aprendizagem para ampliar o repertório dos alunos, tornando-os conscientes do seu próprio processo de aprendizagem. Para Oxford

Para ajudar a todos os estudantes a se tornarem mais conscientes das suas escolhas de estratégias, os professores de inglês como segunda língua podem auxiliá-los na identificação de suas próprias estratégias de aprendizagem atuais, por meio de diários, enquetes ou entrevistas. Os professores podem, então, traçar um treinamento em estratégias de aprendizagem dentro dos

¹¹⁶ Tradução nossa para “Metacognitive strategies help students keep themselves on track; cognitive, memory, and compensation strategies provide the necessary intellectual tools; and affective and social strategies offer continuous emotional and interpersonal support. (...) ESL teachers can help their students recognize the power of consciously using language learning strategies to make learning quicker, easier, more effective, and more fun.” OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.124-132.

eventos da sala de aula comum, de um jeito natural, mas altamente explícito, provendo ampla oportunidade para praticar estratégias e transferindo-as para novas tarefas. A instrução de estratégias pode incluir informação sobre estilos de aprendizagem e pode destacar diferenças culturais nas estratégias de aprendizagem e estilos que existem em qualquer sala de aula de inglês como segunda língua. Os professores deveriam adaptar o treinamento das estratégias às necessidades comunicativas reais dos aprendizes na situação particular. (OXFORD, 2002, p.130)¹¹⁷

A partir desse mesmo pressuposto, o da possibilidade de se ensinar diferentes estratégias para a aprendizagem de idiomas, Nunan (2002) realizou uma pesquisa-ação com alunos voluntários ingressantes do Liberal Arts College¹¹⁸ da Universidade de Hong Kong que cursavam a disciplina de inglês como língua estrangeira. Ao longo de um curso acadêmico, os alunos responderam a questionários que os levavam a refletir sobre o tipo de tarefas em sala de aula que eles gostavam de fazer, sobre suas preocupações a respeito de curso e quais as possíveis maneiras de minimizar essas preocupações.

Em seu término, a pesquisa-ação realizada por Nunan tendeu a confirmar a hipótese de ser possível e eficaz o ensino de estratégias para a aprendizagem de idiomas. Segundo o autor,

parece que o treinamento em estratégias, juntamente com a provisão sistemática de oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre o processo de aprendizagem, conduziu a uma maior sensibilidade ao processo de aprendizagem ao longo do tempo. Ao final do curso, os aprendizes que participaram do projeto de pesquisa-ação estavam muito mais propensos a explorar as oportunidades existentes para a aprendizagem da língua e seu uso além da sala de aula do que eles estavam no início. Em termos práticos, esse estudo embasa a ideia de que as salas de aula de idiomas deveriam ter um foco duplo – não apenas no conteúdo de língua ensinado, mas também no desenvolvimento de processos de aprendizagem (...) No projeto descrito aqui,

¹¹⁷ Tradução nossa para “To help all students become more aware of their strategy choices, ESL teachers can assist students in identifying their own current learning strategies by means of diaries, surveys, or interviews. ESL teachers can then weave learning strategy training into regular classroom events in a natural but highly explicit way, providing ample opportunity for practicing strategies and transferring them to new tasks. Strategy instruction can include information about learning styles on which the students partially base their choice of learning strategies and can highlight cultural differences in learning strategies and styles that exist in any ESL classroom. ESL teachers should tailor strategy training to the real, communicative needs of learners in the particular situation.” OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.124-132.

¹¹⁸ Tipo de curso superior, sem correspondência no Brasil, que apresenta um currículo abrangente, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como Ciência, Artes, Humanidades e Ciências Sociais. Nota da autora.

isso foi alcançado pela incorporação de um foco consciente nas estratégias dentro do currículo e pelo encorajamento dos aprendizes para que eles mesmos desenvolvessem habilidades em auto verificação, monitoramento e avaliação. (NUNAN, 2002, p.143)¹¹⁹

Nessa tentativa de se levar os estudantes à reflexão sobre o processo de aprendizagem, Nunan incluiu em seus questionários perguntas que os induziam a ponderar sobre suas motivações, estados emocionais – em várias questões o aluno deve responder, por exemplo, se se sente inseguro com relação às avaliações ou se sente medo de não compreender o professor – e crenças a respeito do próprio desempenho, por exemplo, ao ter que responder se se considera um bom aprendiz de idiomas. No Quadro 10, transcrevemos o primeiro questionário, aplicado no começo do semestre, onde podemos ver como foram levantadas essas crenças, e como o questionário induz o aluno a considerar soluções individuais e coletivas para os pontos de considere problemáticos.

Quadro 13: Questionário NUNAN, 2002.

	Sim	Talvez	Não
Tarefa 1: Olhando adiante			
Esta é uma lista de coisas que frequentemente preocupam os estudantes no começo de um novo curso. Leia as afirmações e verifique quais você acha que podem ser aplicadas a você. Depois, acrescente de três a cinco pontos pessoais seus.			
1. Eu não tenho certeza sobre quanto trabalho eu terei que fazer neste curso.			
2. Me preocupa se haverá muito trabalho a ser feito.			
3. Me preocupa que eu não consiga entender o professor.			
4. Me preocupa que eu não entenda o que eu tenho que fazer.			

Continua.

¹¹⁹ Tradução nossa para “From this action research study, it seems that strategy training, plus the systematic provision of opportunities for learners to reflect on the learning process, did lead to greater sensitivity to the learning process over time. By the end of the course, the learners who took part in the action research project were much more likely to exploit opportunities that existed for language learning and use beyond the classroom than they were at the beginning. In practical terms, this study supported the idea that language classrooms should have a dual focus – not only on teaching language content, but also on developing learning processes. (...) In the project described here, this was achieved by incorporating a conscious focus on strategies into the curriculum and by encouraging learners themselves to develop skills in self-checking, monitoring, and evaluation.” NUNAN, D. Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.133-143.

Continuação.

Quadro 13: Questionário NUNAN, 2002.

5. Me preocupa/envergonha falar na frente de outros estudantes.
6. Eu não me acho um bom aprendiz de línguas.
7. Não me sinto muito motivado em aprender.
8. Me sinto nervoso por fazer provas.
9. Me preocupa que outros pensem que sou burro.
10. Me preocupa que o curso possa tomar muito do meu tempo.

Tarefa 2: Principais preocupações

Compare suas respostas com as de outro estudante e anote as três preocupações mais importantes.

1. _____
2. _____
3. _____

Tarefa 3: Soluções possíveis

Compare suas principais preocupações com as de outro companheiro e levantem ideias sobre possíveis maneiras de lidar com elas.

1. _____
2. _____
3. _____

Agora ajude outro companheiro com as preocupações dele.

Fonte: Traduzido pela autora, original encontra-se nos Anexos.

Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa de Nunan reside no fato de primeiramente levantar-se as crenças e estados emocionais dos alunos como uma forma de preparação para que se pudesse trabalhar com o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, aprender novas estratégias de aprendizagem passa, quase que de forma obrigatória, por conhecer as próprias crenças acerca da aprendizagem de línguas, as quais, por sua vez, interferem nos estados emocionais, no controle da ansiedade e no nível de confiança no próprio desempenho. Essa é uma constatação relevante para nossa pesquisa, já que também consideramos que as crenças devem se tornar conhecidas dentro de um processo contínuo em sala de aula para que possam ocasionar reflexões sobre modos de aprender e sobre como desenvolver estratégias de comunicação, entre várias outras.

4.5 Características do professor

Embora não constasse em nenhuma das perguntas feitas durante as entrevistas, um dos temas que emergiram nas respostas dos alunos entrevistados como um fator importante não apenas do processo de ensino/aprendizagem, mas também como um fator que interfere na motivação para o estudo, foi a figura do professor de línguas. Não é nosso objetivo nesta pesquisa fazer nenhum tipo de levantamento a respeito dos procedimentos didáticos de cada professor de idiomas que trabalhou com os grupos pesquisados, nem, muito menos, ter a pretensão de apontar supostos erros e acertos cometidos por nossos colegas de trabalho. Embora tenhamos notado, anteriormente, que a ausência de esclarecimentos por parte do professor a respeito dos critérios aplicados nas avaliações leve os alunos a se sentirem inseguros sobre o modo como deveriam se preparar para essas avaliações, entendemos que essa observação é uma consequência lógica, perceptível na fala dos alunos, e não uma tentativa de desqualificar o trabalho dos docentes. Nesse sentido, inclusive, todos os dados aqui coletados e seus resultados parciais têm sido compartilhados com os professores de idiomas do SEPT/UFPR nas reuniões periódicas realizadas pela área. Sob esse aspecto, concordamos com Telles (2002), que afirma ser recorrente em estudos de educação uma tentativa sistemática de criticar negativamente todo procedimento do docente, sobretudo quando são estudos feitos com observação de aulas, as quais, ao nosso ver, tampouco são fiáveis, no simples sentido de que muito do que ocorre na frente do observador não é o que ocorreria normalmente em sua ausência. Nas palavras de Telles

Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem

contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais. Como podem tais práticas investigatórias promover o desenvolvimento do professor e de sua prática pedagógica? Para tais “pesquisas”, a bamba ponte “escolas e universidade” deve ser implodida, as portas das escolas e das salas de aulas devem, sim, estar trancadas a sete chaves e, se possível, por detrás de barricadas. O parco conhecimento produzido por tais investigações pouco tem a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e prática do professor e da escola e esses últimos devem, então, continuar a viver suas “histórias secretas”. (TELLES, 2002, pp.93-94)¹²⁰.

Além disso, como bem observado por Looney (2011), qualquer sistema de avaliação de professores deve estabelecer critérios claros de padrões e competências e não há, nos dias atuais, nenhuma concepção totalizante desses critérios que seja unívoca ou amplamente aceita (LOONEY, 2011, p.441)¹²¹. De qualquer forma, a partir de uma revisão da literatura sobre o tema, a autora afirma que as características na maioria das vezes levantadas de professores considerados eficientes são todas possíveis de serem aprendidas com a experiência que o docente vai adquirindo ao longo de sua carreira. Em sua síntese, os professores considerados eficientes:

- a) Possuem grandes habilidades verbal e intelectual;
- b) Têm amplo conhecimento da área e das competências que ensinam, além de um amplo repertório de métodos de ensino e estratégias para suprir as diversas necessidades dos alunos;
- c) Desenvolvem relacionamentos positivos com os estudantes e reconhecem o papel crucial das emoções e da motivação para o aprendizado. Demonstram empatia, ou seja,

¹²⁰ TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, 2002. pp.91-116.

¹²¹ LOONEY, Janet. Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. In: **European Journal of Education**, Vol. 46, n. 4, 2011. pp.440-455. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

habilidade de entender a perspectiva do aluno, seus sentimentos, cultura, desafios e necessidades;

- d) Possuem grande habilidade em direcionamento da sala de aula, o que inclui a clareza na apresentação de ideias, aulas bem estruturadas, e ritmo apropriado. Também têm conhecimento dos equívocos de um aprendiz típico e dos padrões de progressão na matéria que ensinam;
- e) São avaliadores habilidosos e usam a avaliação de uma maneira formativa, para que possam providenciar feedback adequado sobre quais aspectos que precisam ser melhorados e atingir as metas de aprendizagem. Eles também adaptam o seu ensino para atingir as necessidades de aprendizagem identificadas;
- f) Trabalham colaborativamente com seus pares, como o intuito de desenvolver um clima positivo no ambiente de trabalho. (LOONEY, 2011, pp.441-442).

Muitas das características arroladas por Looney foram mencionadas pelos alunos entrevistados como aspectos positivos que eles viam em alguns dos professores de idiomas do SEPT/UFPR. As principais características mencionadas foram a empatia com relação aos estudantes, o conhecimento do assunto e de estratégias didáticas, e a capacidade de fazer boas avaliações, como podemos comprovar nos depoimentos transcritos a seguir:

“Eu acho que não é tanto o sistema, acho que é muito o professor que faz a diferença, sabe? Quando você se identifica com o professor, tudo isso eu acho que ajuda (...) também, porque eu acho que é muito importante você querer ir para a aula, querer aprender. Se você não quiser aprender, você não vai aprender. Eu acho que o que te motiva é o professor também, muito. Eu achei que esse ano foi muito diferente, porque eu comecei a ter aula com a XXXX, eu acho ela uma professora excelente. Eu já estudava multiletramento desde o ano passado e agora eu tô na segunda edição, e no ano passado, eu não entendia o que era o multiletramento e esse ano, a gente começou a ter uma aula com ela de interculturalidade e eu comecei a observar, os outros alunos eu acho que não observaram, mas eu observei muito o que ela colocava em prática. Ficou uma coisa que não é chata, uma aula maçante. Então, na interculturalidade a gente aplicava várias outras coisas, não tinha prova, uma coisa que eu acho que... eu

acho que prova não faz muita diferença, você fazer um trabalho, várias outras coisas. Como a gente aprendeu a ser leitores críticos, eu observei, ela nem falou nada, mas eu observei que ela ensinou isso, porque hoje em dia estamos muito acostumados e estudar e só ler, aceitar tudo que lemos.” (J.N.N. TCI Inglês)

“Os professores incentivam bastante, colocam o Inglês de várias formas para ser aprendido, tanto de forma oral, quanto de forma escrita e é bem legal, acho que isso motiva bastante”. (I.S. TCI Inglês)

“Por isso que eu acredito também naquelas aulas que o professor apresenta a nova matéria nos minutos finais ali, e retoma numa próxima aula com a mente mais fresca, isso eu acho bacana quando acontece também, quando os professores conseguem transmitir assim, essa ideia de: “Olha, é isso, mas não se assustem, a gente vai ver de novo”. Isso é bacana. (...) É como eu disse, foram várias professoras, né? Tem os professores mais antigos que têm uma metodologia, os mais jovens, como a XXXX que têm outra, mais tecnológica. Nesse sentido, sim, há bastante diferença, mas de conteúdo, também, alguns professores cobram muito o conteúdo, não em espanhol..., mas cobram bastante o conteúdo, você tem que saber a gramática, mas às vezes, a vivência também conta, o falar. Então, eu sinto que alguns colegas deixaram de falar muito porque só ficaram na gramática. Não por conta do professor, mas porque se sentiram mais cobrados dessa forma.” (S. R. Secretariado)

“Teve um professor muito bom, que foi o professor XXXX, do semestre passado. Ele mostrava a origem das coisas, às vezes os professores não mostram isso, de tipo é assim na língua por conta disso, sabe, a gente só faz por fazer, porque tem que fazer. Sabe a gente não sabe: ‘ah, mas por que que é assim?’” (J.A.P.S. TCI Espanhol)

“Eu gosto dos professores, então, é mais tranquilo de vir para as aulas e tudo mais. Tem algumas coisas que eles fazem que é bem mais legal do que no colégio, por exemplo.” (B.S. Secretariado)

A importância da interação entre aluno e professor também foi mencionada por duas alunas a respeito de cursos livre de idiomas que elas haviam cursando antes de ingressar na universidade, como podemos ver nos trechos que transcrevemos abaixo dos depoimentos de J.A.P.S. (TCI Espanhol), sobre cursos realizados nas escolas de idiomas Wizard e Centro Europeu, e de A.P.M. (Secretariado) que realizou curso intensivo de alemão em uma escola de idiomas da Alemanha.

“Na Wizard a gente não tinha muita interação com o professor, era muito complicado, os professores passavam o CD, nós escutávamos a pessoa falando no áudio, e tínhamos

que repetir aquilo que era falado mesmo sem ter assimilado muito bem, era como um robzinho. No francês [no Centro Europeu] era diferente, pois a gente conversava com o colega do lado e era necessário entender o que o colega falava para conversar. Ou seja, tinha mais interação com as pessoas e eu acho que isso faz a diferença. Da Wizard eu não gostei tanto por causa disso.” (J.A.P.S. TCI Espanhol)

“Então, basicamente, o livro tinha as lições, era tudo gramática, mas era muita conversação e eu não sei como, ela era muito boa, porque ela não falava uma palavra em outra língua e ela conseguia juntar a gente de todos... tinha uma russa, uma americana, uma mexicana e uma cubana na minha sala e eu, brasileira, né? E ela conseguia ver as dificuldades de cada país porque nela reconhecia, ela sabia qual que era, principalmente nós, brasileiros, a gente fala anasalado, né, e eles falam aqui na garganta, então, eu comecei a forçar a garganta para poder falar naquele estilo e não conseguia. Aí, ela me ensinou, não sei como, porque eu também não lembro como, que eu tinha que imitar, que eu tava falando daquele jeito. E aí, a gente conversava, fazia muita conversação e o que me ajudou é que eu chegava em casa e fazia todos os exercícios e a, tinha também áudio, então eu escutava. Chegava em casa, ouvia os áudios dos textinhos que tinha e tinha os exercícios, então fazia os exercícios e ela corrigia. E tinha tudo, tinha gramática e tinha conversação, exercícios em geral”. (A.P.M. Secretariado)

Como podemos ver nos depoimentos, muito do que é percebido como uma característica do professor pode ser, na verdade, o produto de um método de ensino – como no caso da professora alemã, que não falava nada em outra língua, ou do professor da Wizard, que tocava o CD e quase não interagiu com os alunos. Nesse sentido, vemos que, principalmente no caso em que a aula se torna ineficiente – como no exemplo da Wizard, mencionado pela aluna – é importante que o professor tenha conhecimento de diferentes métodos de ensino de línguas, as quais possam suprir as lacunas de um determinado método, ou, ainda, satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Como defende Larsen-Freeman (2000), o conhecimento das diversas teorias e métodos para o ensino de línguas permite que o professor faça escolhas conscientes, amplie seu repertório de técnicas e saiba quais os princípios que fundamentam suas ações. Em suas palavras

Os métodos não precisam levar a uma “desabilitação” dos professores, mas antes podem servir a uma variedade de funções úteis quando usados apropriadamente. Os métodos podem ajudar os professores a questionar e talvez transformar sua compreensão do que seja ensinar e aprender. O resultado de tal questionamento, que lhes dá a clareza sobre aquilo que eles

acreditam, dá ao professor uma base a partir da qual pode tomar decisões sobre seus alunos e sua prática e não continuar com uma prática moldada pela força do hábito. (LARSEN FREEMAN, 2000, p.68)¹²²

Sob esse aspecto, também podemos constatar que os alunos são capazes de perceber o uso de diferentes métodos e estratégias didáticas utilizadas pelos professores – como no depoimento: “Os professores incentivam bastante, colocam o Inglês de várias formas para ser aprendido, tanto de forma oral, quanto de forma escrita e é bem legal, acho que isso motiva bastante”. (I.S. TCI Inglês) –, ou seja, eles tendem a formular hipóteses sobre as melhores maneiras de se ensinar novos conteúdos de língua – seja de gramática, pronúncia, ou funções comunicativas – e, também sobre as melhores maneiras de se avaliar – como mencionado por uma aluna: “não tinha prova, uma coisa que eu acho que... eu acho que prova não faz muita diferença, você fazer um trabalho, várias outras coisas.” (J.N.N. TCI Inglês).

Com base, portanto, nos depoimentos coletados e analisados até aqui, nos parece cada vez mais evidente que a capacidade de avaliação do entorno de ensino/aprendizagem dos discentes não deve ser subestimada, nem relegada a um rol de “opinião de segunda classe”, no sentido de que os alunos desconhecem as teorias acadêmicas que fundamentam boa parte do que ocorre em sala de aula de idiomas. Como pudemos constatar, as percepções apresentadas pelos estudantes do que é eficiente – e agradável, e motivador – coincidem grandemente com as teorias que embasam e promovem o uso de determinadas estratégias metodológicas e atividades de sala de aula. Ou seja, aquilo que os discentes tendem a considerar como eficiente também é considerado eficiente por grande parte dos teóricos da educação e do

¹²² Tradução nossa para: “Methods need not lead to the de-skilling of teachers but rather can serve a variety of useful functions when used appropriately. They can help teachers inquire into, and perhaps transform, their understanding of the teaching/learning process. The result of their inquiry, 'gaining clarity about what they believe, gives teachers a basis from which to make decisions about their students and their teaching practice, not just to carry on practices shaped by force of habit.” LARSEN FREEMAN, Diane. on the Appropriateness of Language Teaching Methods in Language and Development. **The Fourth International Conference Language and Development**. Disponível em: <<http://www.langdevconferences.org/publications/1999-HanoiVietnam/2-1%20On%20the%20Appropriateness%20of%20Language%20Teaching%20Methods%20in%20Language%20and%20Development-Diane%20Larsen-Freeman.pdf>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

ensino/aprendizagem de idiomas. Nesse sentido, podemos encarar esta pesquisa também como um intento de validar a voz dos alunos, não apenas porque, como vimos, sua opinião não é inconsistente nem irrelevante, mas, também e principalmente, porque considerar sua voz como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem é um pré-requisito para uma educação mais humana e eficaz.

Como veremos no próximo capítulo, a pesquisa sobre crenças discentes, portanto, deverá ser considerada como um dos possíveis componentes para a constituição de uma maior autonomia discente e capacidade de reflexão sobre os processos envolvidos em sua própria aprendizagem.

5 CAPÍTULO

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

5.1 Retomada das Perguntas desta Pesquisa

Com base nos dados coletados a partir dos questionários aplicados e das entrevistas individuais, formulamos as respostas às questões que nortearam desde o princípio esta pesquisa. À continuação, transcrevemos essas perguntas, seguidas pelas respostas embasadas nos dados analisados.

5.1.1 Quais as crenças desses estudantes com respeito ao ensino/aprendizagem de idiomas?

Em linhas gerais, podemos afirmar que, no tocante às metodologias e atividades empregadas em sala de aula, os estudantes de todos os cursos mostraram-se otimistas e confiantes na eficácia de todo o processo. Esse otimismo parece alicerçar-se, principalmente, nos seguintes aspectos:

- a) A percepção de que o ambiente da universidade é mais propício para a aprendizagem de idiomas do que outros contextos formais, como a escola fundamental ou secundária, e institutos de idiomas foi constatada nas entrevistas. De forma geral, os alunos confiam na instituição universitária, e estão satisfeitos com o ensino recebido nas aulas de inglês e espanhol.

- b) Constatamos que, de modo geral, tendem a considerar quase todas as atividades propostas como auxiliares para sua aprendizagem, em maior ou menor grau.

Nenhum dos grupos demonstrou preferência por uma metodologia exclusiva, estando, nesse sentido, dispostos a praticarem tanto atividades mais tradicionais quanto mais dinâmicas e desafiadoras.

- c) Mesmo aceitando o amplo leque de atividades propostas pelo questionário, declararam nas entrevistas uma grande preferência pelas atividades com música e vídeos, apresentações individuais orais e práticas de conversação, consideradas tanto agradáveis como eficazes.
- d) Demostram atribuir grande parte do seu desempenho no idioma à figura do professor. Nesse sentido, os alunos evidenciam a crença em uma educação centrada na figura do professor como fonte transmissora do conhecimento e não como um orientador da aprendizagem.

De acordo com os dados obtidos a partir das entrevistas, confirmamos o fato de que os alunos apreciam atividades que, de acordo com as teorias vigentes sobre ensino/aprendizagem de idiomas, são de fato facilitadoras da aprendizagem. Nesse sentido, pudemos comprovar que as opiniões dos discentes não são aleatórias ou desprovidas de sentido crítico, ao contrário, temos indícios de que suas crenças demonstram uma formulação metacognitiva sobre o modo como aprendem, valorizando aquilo que percebem como mais propício ao seu aprendizado.

5.1.2 Existem crenças diferentes para línguas diferentes?

Os dados levantados por nossa pesquisa parecem indicar que sim, existem crenças diferentes para línguas diferentes. Conforme explicamos anteriormente (vide p.95), é possível concluir, a partir dos resultados dos alunos ingressantes no curso de Comunicação Institucional,

que as crenças sobre a eficácia das atividades variam de acordo com o idioma escolhido, inglês ou espanhol. Destacamos, nesse caso, que ao existir um senso comum de que o espanhol é uma língua mais fácil devido à proximidade com o português, as crenças dos alunos ingressantes em TCI Espanhol são mais otimistas do que a dos ingressantes em TCI Inglês, notadamente na atividade de sala de aula que prevê falar o tempo todo na língua estudada. Há indícios, ainda, de que o estudo de apenas um idioma gera crenças mais estáveis e uma tendência à homogeneização, criando-se uma identidade de grupo com relação ao idioma, que é o caso dos alunos de Comunicação Institucional. Tal tendência não acontece entre os alunos de Secretariado, que estudam inglês e espanhol concomitantemente. As respostas nesse grupo foram mais heterogêneas e não apresentaram nenhuma unanimidade sobre as atividades do questionário. Conforme mencionado anteriormente (vide pp. 95,96 e 98), os alunos de Secretariado, ao estudarem duas línguas, estão expostos a uma maior variedade de atividades e metodologias, e essa exposição parece interferir no grau percebido de eficiência dessas atividades e metodologias, pois, lembramos aqui, eles foram instruídos a responder sobre a eficácia para as duas línguas, ou seja, deveriam pensar se as mesmas atividades são eficazes tanto na aula de inglês quanto na aula de espanhol. Podemos afirmar, então, que o estudo concomitante de duas línguas produz crenças diferentes daquelas derivadas do estudo exclusivo de uma língua (vide pp. 95, 98, 99 e 113).

5.1.3 Existe relação entre as crenças dos estudantes e sua motivação para o estudo? Se existe, como se caracteriza esse vínculo?

Ao nosso ver, a resposta a esta questão vincula-se ao otimismo demonstrado pelos alunos, cujos motivos elencamos na resposta à questão número um. Nas entrevistas individuais, apenas uma aluna disse não se sentir motivada para aprender o idioma de seu curso (TCI Espanhol), no entanto essa desmotivação parece ser derivada de ocorrências pessoais dessa

aluna (vide p.119). Tudo indica que os alunos se sentem motivados para o estudo das línguas em decorrência da qualidade do ensino em seus cursos, pois, de modo geral, ao afirmarem sentir-se motivados para o aprendizado, relacionam essa motivação com as atividades feitas em sala de aula ou com o professor, ou seja, fatores inerentes ao processo de ensino dentro do SEPT/UFPR, e não sendo apenas uma motivação extrínseca, como o aumento de oportunidades em sua área de trabalho.

5.1.4 Quais as implicações práticas das crenças para o ensino/aprendizagem de idiomas no caso estudado?

Durante o desenvolvimento deste trabalho, pudemos perceber o quanto os alunos se sentiram valorizados ao terem suas opiniões consideradas, tanto através do questionário, quanto através das entrevistas. Nenhum dos alunos recusou-se a contribuir, mesmo havendo sido informados de que a participação era voluntária, e vários deles disseram abertamente que estavam animados em poder responder. Desse modo, pudemos perceber uma lacuna na comunicação entre professores e alunos, que podemos atribuir a uma cultura organizacional na qual os professores tendem a atuar de maneira autoritária, no sentido de que, apoiados em seu conhecimento acadêmico, se inclinam a considerar *a priori* a opinião dos discentes como equivocada ou irrelevante. O estabelecimento de uma relação democrática, inclusive, é apontado por Dörnyei como um dos fatores que impactam positivamente a motivação do aluno para aprendizagem de idiomas. Segundo o autor

Um (...) componente motivacional relacionado ao professor é o tipo de autoridade desse, isto é, se ele ou ela é apoiador da autonomia ou controlador. Dividir responsabilidade com os estudantes, oferecer-lhes opções e escolhas, deixá-los ter voz no estabelecimento de prioridades, e envolvê-los nas tomadas

de decisões aumenta a autodeterminação e a motivação intrínseca. (Dörnyei, 1994, p.278)¹²³

Foi a percepção desses fatos que nos levou a considerar que, possivelmente, um dos méritos de se levantar as crenças dos aprendizes seja justamente o fato em si mesmo, o de *perguntar-lhes o que pensam*, e estar aberto a ouvi-los e estabelecer um diálogo verdadeiro, pois, como dissemos, suas crenças apresentam alguns fundamentos relevantes, mesmo quando comparadas a correntes teóricas de ensino/aprendizagem de línguas.

Entretanto, ainda persiste na universidade a crença de que somente o professor é capaz de pensar sobre o ensino, aliada ao receio de perda da autoridade perante o alunado. Devido a esses fatores é que propomos, à continuação, a inserção da pesquisa sobre crenças como uma prática metacognitiva em um contexto de ensino humanista e democrático, sobre o qual discorreremos à continuação.

5.2 Repercussões teóricas e práticas desta pesquisa.

Fazemos as considerações finais a respeito desta pesquisa, primeiramente, a respeito da natureza e finalidade das pesquisas sobre crenças discentes. Em seguida, fazemos uma proposta de utilização prática do levantamento de crenças discentes no contexto do ensino de línguas adicionais na universidade.

¹²³ Tradução nossa para “A second teacher-related motivational component is the teacher's authority type, that is, whether he or she is autonomy supporting or controlling. Sharing responsibility with students, offering them options and choices, letting them have a say in establishing priorities, and involving them in the decision making enhance student self-determination and intrinsic motivation.” DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: **The modern language journal**, 78, 1994. pp.273-284. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/330107.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

5.3 A natureza da pesquisa metacognitiva

Um dos ideais desta pesquisa, conforme já explicitado anteriormente, foi o de criar condições mais favoráveis para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais dentro do contexto dos cursos superiores de tecnologia em Comunicação Institucional e em Secretariado do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atuo como docente de língua espanhola desde o ano de 2010. Nesse sentido, as entrevistas realizadas tiveram, inclusive, o intuito de trazer à consciência dos discentes quais são as suas crenças a respeito dessa aprendizagem e, também, quais as estratégias que eles próprios utilizam – ou quais poderiam utilizar – para uma aprendizagem mais eficiente das línguas adicionais.

Assim sendo, este trabalho configurou-se como uma pesquisa de abordagem metacognitiva, uma das três possíveis abordagens para as pesquisas sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas, segundo a classificação de Barcelos (2001)¹²⁴, sendo as outras as abordagens normativa e contextual. A autora as conceitua da seguinte forma:

- a) Abordagem normativa: aquela em que somente são descritos e classificados os tipos de crença, com tendência a um caráter preditivo sobre a influência dessas no desempenho dos aprendizes. Em sua definição:

Os estudos incluídos nessa abordagem colocam as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes autônomos. A abordagem normativa inclui estudos que usam questionários do tipo Likert-scale para investigar as crenças (...) A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida. Em sua maioria, as crenças são vistas como obstáculos para ações que os aprendizes deveriam adotar, pelo menos de acordo com a visão dos pesquisadores. Não existe uma análise do contexto onde os alunos agem e interagem. (BARCELOS, 2001, pp.76-78)¹²⁵

¹²⁴ BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**. 2001, vol.1, n.1, pp.71-92.

¹²⁵ Idem, pp.76-78.

- b) Abordagem contextual: aquela em que as crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula, analisando-se o contexto de uma suposta atuação dessas crenças. Para a autora

Esses estudos não utilizam questionários nem definem crenças como conhecimento cognitivo. As crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde alunos atuam, daí o nome dessa abordagem. Esses estudos não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos (...) os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico. (BARCELOS, 2001, pp.80-81)¹²⁶

- c) Abordagem metacognitiva: Sua definição de abordagem metacognitiva está baseada em Wenden (1987)¹²⁷, e segundo a autora

Os estudos incluídos aqui utilizam-se basicamente de entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos, embora questionários semi-estruturados possam ser usados (cf. Victori, 1992)¹²⁸. O que une os estudos nessa abordagem é a definição de crenças como conhecimento metacognitivo. O pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constituem em suas “teorias em ação” que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem (...) o pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. (...) As vantagens da abordagem metacognitiva são várias. Em primeiro lugar, através do uso de entrevistas, os alunos têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências. De acordo com Block (1997)¹²⁹, entrevistas permitem aos alunos definir e avaliar o processo de aprendizagem em seus próprios termos. Em segundo lugar, na abordagem metacognitiva, as crenças são consideradas como conhecimento. Isso implica o reconhecimento das crenças dos alunos como parte do seu processo de raciocínio. (BARCELOS, 2001, pp.79-80)¹³⁰

¹²⁶ Ibidem, pp.80-81.

¹²⁷ WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, pp.103-117.

¹²⁸ VICTORI, M. **Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language**. 1992. Dissertação (Mestrado) – University of California, Los Angeles.

¹²⁹ BLOCK, D. Exploring interpretations of questionnaire items. In: **System**, v. 26, n. 3, p. 403-425, 1998.

¹³⁰ BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**. 2001.

A autora sintetiza as características de cada abordagem, incluindo seus pontos positivos e negativos, da forma como reproduzimos aqui no Quadro 14.

Quadro 14: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.

Abordagem	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo Likert-scale	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores, como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.

Continua.

Continuação.

Quadro 14: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.

Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.
---------------------	--	---	---

Fonte: BARCELOS, 2001, pp.82-83.¹³¹

Com base nos dados expostos, Barcelos conclui que a abordagem contextual seria a mais completas das três, devido a um possível registro das crenças em ação (BARCELOS, 2001, p.82). Não é esse, no entanto, o pressuposto que adotamos nesta tese, pelos motivos que expomos a seguir.

Primeiramente, a divisão estática entre as três abordagens não é válida para todas as pesquisas, como reconhece a própria autora (BARCELOS, 2001, p.84). Em nosso caso, especificamente, teríamos elementos da abordagem normativa (questionários), metacognitiva (entrevistas), e contextual (visão das crenças como parte de uma cultura de aprender contextual), levando-se em conta, ainda, que as entrevistas (metacognitivas) também contêm perguntas a respeito de um contexto específico, por exemplo, quando os alunos respondem a respeito das suas atividades preferidas nas aulas de línguas adicionais. Além disso, consideramos aqui ser mais relevante averiguar-se qual a elaboração mental que o aluno faz a respeito da ação do que a ação em si mesma. As ações, por si só, não “revelam” necessariamente os pensamentos e crenças individuais, pois há diversos fatores que induzem ao comportamento visível em sala de aula, como o medo que se tenha do professor ou da reprovação, a vergonha perante os colegas, o desejo de chamar a atenção para si, entre tantos outros. Temos consciência, é claro, de que a

¹³¹ Idem.

presença do entrevistador também pode influenciar nas declarações do aluno (vide Quadro 1: Pontos positivos e negativos dos instrumentos de coleta de dados em pesquisa sobre crenças), porém muito menos do que provavelmente influenciam os fatores de sala de aula supracitados. Concordamos, nesse sentido, com a observação de Mulik (2008) a respeito da classificação proposta por Barcelos

Ao observar as características das abordagens descritas, verifica-se que elas apresentam pontos positivos e negativos. Não há possibilidade de afirmar que existe uma abordagem correta para o estudo de crenças. A escolha da abordagem mais adequada a cada pesquisa é feita mediante os objetivos e ao tempo disponível para sua realização.¹³² (MULIK, 2008, p.2606)

Assim, nesta pesquisa consideramos que foi utilizada a abordagem metacognitiva no sentido estrito de que:

- a) Consideramos as crenças discentes como um conhecimento metacognitivo válido, que possibilita ao aluno a reflexão sobre seu processo de aprendizagem, o que aumenta as possibilidades para que ele amplie seu potencial cognitivo, sua própria capacidade de aprender;

- b) A verbalização das crenças possibilita o conhecimento das elaborações mentais a respeito dos fatos da sala de aula, que, de modo geral, estão sob influência de controladores externos. A verbalização das crenças, sob esse aspecto, tende a ser mais espontânea do que o próprio comportamento do discente em sala de aula.

Defendemos, conseqüentemente, que esse ato de verbalização das suas crenças e das suas estratégias de estudo constitui uma técnica relevante para o desenvolvimento de uma maior

¹³² MULIK, K.B. Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira. In: **Anais Educere - XIII Congresso Nacional de Educação PUCPR**. Curitiba: 2008, pp.2599-2612. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/316_771.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

autonomia discente. Consideramos a construção dessa autonomia como requisito fundamental para o processo de educar, em consonância com os pressupostos gerais da abordagem humanista em educação¹³³, tendo como base, especialmente, alguns dos princípios mais gerais elaborados por Rogers (1978)¹³⁴ – e sempre complementados por pensadores posteriores –, para quem, como já mencionamos anteriormente, esse processo de educar visa assegurar ao indivíduo a liberdade de criar, de refletir, de ter insights, e de ampliar, desse modo, seu potencial cognitivo. Ademais, nosso intuito não foi o de classificar as crenças como corretas ou incorretas, ou de “corrigir” crenças potencialmente limitantes, e sim o de facilitar a comunicação do aluno consigo mesmo, para que ele próprio possa estruturar sua experiência e refletir sobre suas crenças. Nesse sentido, defendemos que o estudo das crenças discentes vai ao encontro das técnicas democráticas de educação, sobre as quais discorreremos à continuação.

5.4 A inserção do estudo das crenças sobre aprendizagem de idiomas em uma educação humanista ampla.

“Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (...) nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é a causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.”
Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.

¹³³ Nesta abordagem é dada ênfase ao papel do sujeito como principal elaborador do seu conhecimento. Considera-se centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O professor diminui seu papel de transmissor de conteúdo – sem, contudo, anulá-lo – e se foca principalmente na assistência ao aprendiz, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno, embora o professor deva dar explicações quando estas lhe forem solicitadas. Cf. MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

¹³⁴ ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

Neste capítulo, defendemos que as pesquisas sobre crenças deveriam inserir-se dentro de práticas educativas da corrente humanista em educação, uma vez que permitem a participação do aluno no processo de aprendizagem, expressando sua opinião e, logo, refletindo sobre ela. Esse processo possibilita, em nosso parecer, levar o aluno a uma postura de busca pelo autoconhecimento e pela natureza do conhecimento, o modo como ele pode aprender. À continuação, refletiremos sobre os aspectos da educação humanista, e como as pesquisas sobre crenças poderiam inserir-se em seu contexto – e a importância dessa inserção –, além de apresentar um modelo de aplicação prática para essa inserção.

5.5 Afinal, o que é uma educação humanista?

Gadotti (2000), ao cotejar os estudos coordenados por Edgar Faure (1970) e por Jaques Delors (1990) com o estudo de Edgar Morin (2000) – todos os três encomendados pela UNESCO e que versam, cada um a seu modo, sobre a educação em contexto mundial –, conclui que

Além da contratante dos serviços existem outras coincidências nos três documentos e, sobretudo, a defesa intransigente de uma educação humanista, com todos os méritos e deméritos desta concepção de educação. O estudo de Morin confronta-se com o contexto da educação na era da informação. O conhecimento tem hoje um peso diferente do que tinha na era da indústria. Vivemos numa época de desconforto, de desassossego (...) O trabalho desmaterializou-se. *Saber fazer* hoje tornou-se, por isso, mais cognitivo do que instrumental. Não basta aprender, pois o conhecimento é polivalente. Importa muito mais *aprender a aprender e aprender a viver juntos*, a participar em projetos comuns. Aprender tornou-se sobretudo fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, *saber cuidar* de si, dos outros, das coisas, esses três “grandes mestres” de que nos fala Rousseau no primeiro livro do seu *Emílio*. Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. (GADOTTI, 2000. p.6)¹³⁵.

¹³⁵ GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire - Congresso Internacional**, 2000, Évora. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1125>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

Como podemos também constatar, a defesa de uma educação humanista perpassa os três documentos, elaborados dentro de um período de trinta anos, o que nos leva a considerar o quanto longe ainda estamos de nos aproximar desse ideal pedagógico. Constata-se, igualmente, a grande mudança da ênfase educacional, com a crescente valorização do “aprender a aprender” e do “aprender a viver juntos” que contrasta com uma certa desvalorização do “aprender a fazer”, que foi a base conteudista de quase toda a educação praticada no século XX, e que perdura entre nós, apesar dos intentos contrários de tantos educadores. Tudo parece indicar, no entanto, que essa mudança de paradigma, que tirou o foco do conteúdo para concentrar-se no processo individual de aprendizagem e, também, numa convivência tolerante e democrática em sala de aula, tem suas bases em tentativas ainda mais antigas de humanização do contexto educacional. Consideramos aqui que uma das tentativas mais relevantes nessa direção, no transcurso do século passado, foi a proposta educacional elaborada por Rogers, que começou a delinear-se entre as décadas de 1950 e 1960, que considerava não ser fundamental o uso desta ou daquela técnica para ensinar, defendendo que o aspecto mais importante é a “adoção de uma certa atitude para com os estudantes, atitude que de acordo com o caso, o grau de informação respectivo de cada estudante e do próprio professor, manifestar-se-á por meio de procedimentos vários”¹³⁶. Essa atitude é, fundamentalmente, a de confiança do professor para com os alunos, em substituição às atitudes mais comuns – ainda hoje – de desconfiança ou de indiferença. Rogers foi considerado, por vezes, ingênuo devido a sua defesa dessa postura de confiança nos estudantes, que corresponde, em sua teoria da Terapia Centrada no Cliente, à confiança do terapeuta em seu cliente. Em entrevista concedida à Revista Veja, em 1977, ele se justifica

Fui muitas vezes acusado de não compreender a maldade nas pessoas – e levo a sério este tipo de crítica, isso pode até ser verdade. Mas cheguei a uma posição, não através de pensamentos passivos mas através de meus contatos diretos com pessoas, tanto em terapia quanto em grupos, ou mesmo em salas de aula, nos quais percebi que, se confio plenamente em sua capacidade de

¹³⁶ PAGÈS, M. **Orientação não-directiva em psicoterapia e psicologia social**. São Paulo: E.P.U., 1970.

se compreenderem melhor e ser mais autodirigidas, essas escolhem direções que são sociais e não antissociais, ou más. Dizem que com esse tipo de terapia o indivíduo pode muito bem ser um melhor ladrão ou um melhor assassino, e para mim essa é uma possibilidade bastante lógica. Mas, de acordo com minhas experiências, isso simplesmente não acontece. Se ofereço a uma pessoa a possibilidade de se expressar, de buscar suas próprias direções, ela não escolhe ser um melhor ladrão ou coisa semelhante, mas procura seguir a direção de maior harmonia com seus companheiros. (ROGERS, 1977, p.4)¹³⁷

Em posição diametralmente oposta à de Rogers, vale a pena registrarmos, nesse ponto, algumas posturas de professores que presenciamos ao longo dessa pesquisa, não somente de professores de línguas, mas do corpo docente em geral da instituição, em que alguns professores mostram um total desrespeito à opinião dos alunos – ou seria medo? –, desdenhando das avaliações institucionais e fazendo constantes reclamações sobre “o nível” do corpo discente. Em uma determinada reunião de colegiado – na qual se discutiam alterações nos programas de algumas disciplinas levando-se em conta, entre muitos outros aspectos, algumas sugestões dos discentes do curso de Comunicação Institucional –, uma docente da área de psicologia, que demonstrava grande relutância em ouvir quais eram as sugestões dos alunos, declarou: “Quem sabe o que é melhor para os alunos somos nós, e não eles”, e, surpreendentemente, a maioria dos professores presentes, incluindo-se alguns dos professores de idiomas, concordou. Não se defende aqui, entretanto, que a mera opinião dos discentes deva sobrepor-se ao conhecimento acadêmico dos seus professores – embora esse conhecimento, possuidor de um valor intrínseco inquestionável, muitas vezes também perde seu suposto caráter de neutralidade científica e se configura, no final das contas, como mais uma opinião. O que valorizamos aqui é apenas o direito à expressão e participação nos processos educativos da universidade, e consideramos, para isso, que o estudo das crenças é uma das ferramentas possíveis para a construção de uma democracia mínima. Percebe-se, com tristeza, que o medo de perda da autoridade docente ainda prevalece entre a maioria dos docentes da instituição, como se qualquer manifestação contrária

¹³⁷ **Revista Veja**, n. 441, 16 de fevereiro de 1977, pp. 3-6. Disponível em: <<https://encontroacp.com.br/material/entrevistas/entrevistacarlrogers/>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

ao que está instituído fosse a tentativa de destruição do professor e da universidade, e não uma contribuição para se pensar em condições melhores de aprendizagem. A respeito dessa tendência ao autoritarismo do professor universitário no contexto brasileiro, Vasconcelos (2006) nota que

O professor universitário, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando, na verdade, é apenas temido. O autoritarismo docente provoca subserviência, medo e ansiedade no grupo discente. Este docente ignora o aspecto formador do processo educativo, transformando-o em simples adestramento/treinamento, claramente favorável à manutenção da ordem estabelecida. Nesse modelo, em que a hierarquia é traço marcante, como consequência mesmo da pouca valorização dada ao aluno, é frequente termos o professor coercitivo, recorrendo, repetidamente, à opressão psicológica ao ameaçar seu aluno com a avaliação e sua decorrente provável reprovação ou diminuindo-o no seu saber e potencialidade, ao fazê-lo acreditar que a sua dificuldade e/ou desinteresse em sala de aula sejam fruto exclusivos de sua própria incapacidade. (VASCONCELOS, 2006, p.26)¹³⁸

O questionamento sobre a legitimidade desse autoritarismo docente não é recente na história da educação; podemos constatá-lo, pelo menos, desde o período de desenvolvimento dos ideais da Escola Nova, ou seja, entre o final do século XIX e início do século XX. Os escolanovistas, ao considerar a educação como um processo constante de melhoria da eficiência pessoal, propunham o paidocentrismo (o aluno como centro) e o papel de professor como facilitador do processo de aprendizagem, tirando-o do núcleo do processo educativo (Cf. GADOTTI, 2003). Como podemos constatar, a Escola Nova teve influência marcante em toda a educação do século XX, e seus resquícios ainda podem ser encontrados, de acordo com Saviani, em algumas correntes, como seria o caso do construtivismo (SAVIANI, 2007, p.104)¹³⁹. Podemos perceber algo da sua influência, ademais, no ideal de ensino não-diretivo

¹³⁸ VASCONCELOS, M.L.C. **Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos**. Niterói: Intertexto, 2006.

¹³⁹ SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

(Cf. GADOTTI, 2003, p.147) conforme proposto por Carl R. Rogers, quem “transpôs” sua terapia centrada no cliente ao ideal de ensino centrado no estudante. O professor deixa de ser um transmissor do conhecimento, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem, e o ensino seria efetivado através de técnicas denominadas não-diretivas. De forma sucinta, Gasman (1971) expõe a não-diretividade rogeriana da seguinte forma

O ensino não-diretivo, não é aquele que se preocupa com a transmissão da coisa feita, a qual nem sempre é bem aceita. É o que se coloca como um processo que facilita ao grupo e ao indivíduo, a experiência interior. Não imprime direção. Orienta alguém, na busca do aprender, acreditando que cada pessoa tem seu caminho singular. Orienta o outro a aprender-se, pelo conhecimento de si próprio. (GASMAN, 1971, p.33)¹⁴⁰

O princípio da não-diretividade, entretanto, não perdurou ao longo das décadas, devido, principalmente, a algumas lacunas conceituais e à dificuldade de aplicação prática no contexto do ensino institucionalizado. Essa teoria foi complementada pela proposição da atitude democrática, formulada por Max Pagès (1965)¹⁴¹, discípulo de Rogers. De acordo com Puente (PUENTE, 1978)¹⁴², essas teorias são complementares, sendo apenas técnicas diferentes para pôr-se em prática o ensino baseado na confiança entre professor e aluno. Nesse sentido, ambas se diferenciam das atitudes mais “tradicionais” de desconfiança ou de indiferença. Cada uma dessas atitudes do professor leva a modos distintos de lidar com o aluno e a diferentes métodos empregados em sala de aula. Na atitude de desconfiança, atua-se de por meio pressão do professor com relação ao aluno, de forma autoritária ou manipulativa. Na atitude de indiferença, o modo de atuação é o de abandono do aluno, sendo suas técnicas denominada como *laissez-*

¹⁴⁰ GASMAN, L. Possibilidade de uma Didática Não-Diretiva: Teoria de Rogers e Didática. In: **Curriculum**, Rio de Janeiro, 10 (1): 29/46, jan./mar. 1971. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/61966/60133>>. Acesso em: 09 de março de 2019.

¹⁴¹ PAGÈS, M. **Orientação não-directiva em psicoterapia e psicologia social**. São Paulo: E.P.U., 1970.

¹⁴² PUENTE, M. **O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

faire (“deixar fazer” em francês), não estabelecendo relação nenhuma de ajuda, abandonando-se o educando a si próprio. Na atitude de confiança, por sua vez, o modo de atuação é o de facilitação das condições de aprendizagem, podendo configurar-se como democrático ou como não-diretivo. No Quadro 12, baseado em Pagès (1965) e Puente (1978), ilustramos como as atitudes do professor relacionam-se com o seu modo de atuação e os métodos que utiliza.

Quadro 15: Atitudes, modo e nível de intervenção na relação professor-aluno.

ATITUDES	Desconfiança	Confiança	Indiferença
MODO	Pressão	Facilitação	Abandono
NÍVEL			
De edificação de estruturas de trabalho (métodos de estudo, esquemas, orientação, etc.) propostas pelo professor.	Método Autoritário	Método Democrático	Método de Laissez-faire
De informação do sujeito sobre si mesmo, sobre sua própria atividade estruturante para realizar o trabalho.	Método Manipulativo	Método Não-diretivo	Método de Laissez-faire

Fonte: elaborado pelo autor com base em Pagès (1965) e Puente (1978).

A diferença fundamental entre os métodos democrático e não-diretivo é que, no primeiro, o professor, como “agente de intervenção” propõe aos alunos algumas estruturas de trabalho, como métodos de estudo, orientação do trabalho, etc. No método não-diretivo, o

professor abstém-se dessa atividade, informando os alunos apenas sobre sua própria atividade estruturante.

Essa definição de educação democrática, baseada principalmente no conceito de que é a atitude de confiança do docente nos alunos que o leva a agir como um facilitador, não se abstendo, por outro lado, de dar orientações metodológicas e de conteúdo – distinguindo-se, assim, da não-diretividade rogeriana e do abandono do aluno à própria sorte, como no *laissez-faire* – é a que nos importa aqui como ideal a ser buscado no ensino dentro da universidade como um todo. Consideraremos aqui, então, que uma educação humanista:

- é também democrática;
- baseia-se numa relação de confiança entre docentes e discentes;
- não abandona o aluno à sua sorte, antes fornece-lhe ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento;
- permite a expressão dos anseios e dificuldades dos discentes, tendo o objetivo de saná-los na medida do possível.

Outro aspecto relevante dessa atitude humanista e democrática é a relação que mantém com o nível de motivação dos discentes. Para o caso específico de aprendizagem de idiomas, Dörnyei, em seu livro sobre práticas de professores de línguas e sua influência sobre a motivação do aprendiz, descreve, como características de um professor motivador, algumas atitudes que se relacionam com as que descrevemos acima, tais como: a aceitação de seus alunos, habilidade para ouvi-los e dar atenção a suas demandas, estabelecimento de uma relação de confiança e respeito mútuos, e o oferecimento de ajuda concreta (DÖRNYEI, 2001)¹⁴³

¹⁴³ DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. pp.31-37.

Como vimos, a atitude de confiança entre professor e aluno é um dos pontos fundamentais para um ambiente de ensino motivados e facilitador da aprendizagem. Um bom começo para se demonstrar tal confiança é importar-se em, pelo menos, ouvir o que o alunado tem a dizer a respeito do ensino que lhe é ofertado, quais as suas dificuldades, e como ele pode desenvolver-se nesse contexto. Nesse sentido, o levantamento sobre suas crenças revela-se como um dos caminhos possíveis para implementar-se técnicas democráticas em sala de aula. Depreende-se, então, que a reflexão a respeito das próprias crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas é um aspecto importante do desenvolvimento da capacidade crítica e de autoavaliação do aluno (das suas estratégias de estudo, dos possíveis recursos dos quais dispõe para desenvolver-se). A expressão dessas crenças, conseqüentemente, vai ao encontro de uma ansiada democracia na sala de aula de idiomas, no sentido de que a liberdade de expressão incita à elaboração de um conhecimento metacognitivo, garantindo-lhe, além da oportunidade de discuti-lo e compartilhá-lo, um direito a participar de fato da reflexão sobre o processo educativo. As aulas de línguas na universidade não estão apartadas de todo o processo educacional, e são, na verdade, um espaço propício para a expressão e participação dos discentes, já que preveem, necessariamente, que eles desenvolvam as expressões oral e escrita.

Não podemos, aqui, oferecer um modelo único, exemplar para ser aplicado a diferentes situações de ensino, com públicos diferentes e objetivos específicos. No entanto, defendemos, com base nesta pesquisa e nos argumentos arrolados anteriormente, que a prática reflexiva a respeito das crenças discentes pode, e talvez devesse, ser incluída nas aulas de idiomas em contextos formais de ensino, tanto por seu valor democrático, quanto por seu valor motivacional.

5.6 Limitações desta Tese e Encaminhamentos

Esta pesquisa apresenta as limitações inerentes ao estudo de caso, ou seja, seus resultados, obtidos por meio dos questionários e entrevistas, em teoria somente podem ser comparáveis a outros estudos de caso efetuados em contextos de ensino muito semelhantes àquele encontrado dentro do SEPT/UFPR. Além disso, por se tratar de uma coleta de dados longitudinal, também não pôde evitar a diminuição do número de participantes, devido, como já mencionamos, à desistência do curso ou trancamento de matrícula.

Um dos fatores mais inesperados ao havê-la realizado foi constatar que, apesar de declararem-se motivados para a aprendizagem de idiomas, os alunos demonstraram o quanto anseiam participar de decisões relacionadas a essas disciplinas, havendo, muitas vezes, críticas implícitas e explícitas sobre a prática de alguns docentes, principalmente no que tange à interação com os alunos, ou seja, frequentemente eles sentem que não têm direito a interagir de forma democrática com seus professores, seja opinando sobre as atividades de sala de aula, ou sobre qualquer outro tema relacionado ao curso.

Devido a todos esses fatores é que nos parece que o encaminhamento mais promissor para esta pesquisa seria a elaboração de uma proposta prática, na qual as crenças dos alunos pudessem ser debatidas dentro das aulas de línguas, incrementando, desse modo, sua capacidade de reflexão sobre seu estilo de aprendizagem, fatores motivacionais, dificuldades específicas, dentre tantos outros aspectos. Além disso, essa prática torna possível o delineamento de uma desejável, e desejada, educação democrática e humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **O Ensino de línguas para fins específicos** (Elfe). Coluna Formação de Professores, 2014. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>>. Acesso em: 16 de dez. 2018.

_____. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: **Anais do III seminário integrado de línguas e literatura**, Porto Alegre: PUC – RS & YÁZIGI, p. 18-31, 1988.

_____. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M; ZONI, M. (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais. Ensino de línguas para fins específicos** (GPLIFE/UNIFAP). Macapá: UNIFAP, 2016. p. 9-18.

ALONSO, T. e FOGAÇA, F. “Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino”. In GIMENEZ, Telma (org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.

ALVAREZ, Maria Luisa O. e SILVA, Kleber Aparecido (orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares – estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas: Pontes, 2007.

ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. Projeto Fénix: o que pensam os alunos sobre os fatores que promovem as suas aprendizagens? In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 42, n. 1, p. 115-130, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135817>>. Acesso em 14 de jun. 2017.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

BARBER, E. (1980). Language acquisition and applied linguistics. In: **ADFL Bulletin 12**, pp.26-32.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**. 2001, vol.1, n.1, pp.71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol. 7, No. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217/184>>. Acesso em 29 de maio de 2017.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa O. e SILVA, Kleber Aparecido (orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares – estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas: Pontes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEDFORD, David. Spontaneous Playback of the Second Language: **A Descriptive Study**. **Foreign Language Annals**. 18. 2008, pp. 279 - 287.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BERNAT & GVOZDENKO. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications na new research directions. In: **Teaching english as second or foreign language**, 9, 1-21. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>>. Acesso em jan. 2018.

BLOCK, D. Exploring interpretations of questionnaire items. In: **System**, v. 26, n. 3, p. 403-425, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BUSTOS GISBERT, J.M. Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Carabela**, septiembre 1997, n.42, pp.93-105.

C.L.G. & CASTRO, P.A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

CANTOS-GÓMEZ. **A motivação no processo ensino/aprendizagem de Idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert**. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (34):53-77, Jul./Dez. 1999.

CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. In: **The specialist**, nº 3, p. 5-9, 1981.

CESTERO MANCERA, A.M. La enseñanza de la conversación em ELE: estado de la cuestión

y perspectivas de futuro. In: **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 1, diciembre 2012, pp.31-62. Disponível em: <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>>. Acesso em 17 de jan. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts, the MIT Press, 1965.

CICUREL, F. Parole sur parole. Paris: 1985, Cle International. Apud GIL, Glória. El marco imaginário de la clase de lengua extranjera. In **Lenguas Modernas 25**, Universidad de Chile 1998, pp.139-150.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: Diário Oficial, 22 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2017/06/incepe0114.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CORACINI, Maria José R. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

DALMONTE, E.F. A esfera paratextual: o lugar do leitor-participante no webjornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p.113-124, dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/2645/1685>>. Acesso em 15 de jan. 2019.

DE EUROPA, Consejo. Marco común europeo de referencia para las lenguas. **Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes**, 2002. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 23 de out. 2019.

DEWEY, John. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Co., 1910. Mineola: Dover, 1997.

DIPAMO, B. & JOB. R. F. S. A methodological review of studies of SALT (Suggestive-accelerative learning and teaching) techniques. In **Australian Journal of Educational Technology**, 1991, 7, pp.127-143

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: **The Modern Language Journal**, Vol. 78, No. 3 (1994), pp. 273-284. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/330107>>. Acesso em 07 de abril de 2019.

_____. **Motivational strategies in language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. pp.31-37.

DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN., M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUNNING, D., JOHNSON, K., EHRLINGER, J., KRUGER, J. Why people fail to recognize their own incompetence. In: **Current directions in psychological science**, 2003, vol.12, n. 3, p.83.

DURÃO, A. B.; ANDRADE, O. G. e REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas**

estrangeiras. Londrina: UEL, 2008.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELLIS, Rod. **Second Language acquisition**. Oxford: *Oxford University Press*, 1997.

FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

FONTANA, N. M. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. In: **The specialist**, vol.29, 1-17, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6203>>. Acesso em: 09 de dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire - Congresso Internacional**, 2000, Évora. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1125>>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

GASMAN, L. Possibilidade de uma Didática Não-Diretiva: Teoria de Rogers e Didática. In **Curriculum**, Rio de Janeiro, 10 (1): 29/46, jan./mar. 1971. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/61966/60133>>. Acesso em: 09 de março de 2019.

GÉRARD, GENETTE. **Palimpsestes. La littérature au second degré**. Paris, Editions du Seuil (Points Essais), 1982.

GIL TORESANO, Manuela. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. In: **Carabela**, febrero de 2001, n.49, pp.39-54.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Glória. El marco imaginário de la clase de lengua extranjera. **Lenguas Modernas 25**, 1998, pp.139-150. Universidad de Chile.

GIMENEZ, Telma (org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.

HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. **Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, N.11, 1999-2000. pp.141-153.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**,

v. 29, n. 2, p. 31-40, 1978.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRAMSCH, C. Classroom interaction and discourse options. **Studies in Second Language Acquisition**, 1985. pp.169-183.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practices in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Oxford, 1983. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2018.

_____. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press Inc. First Internet Edition. December 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2018.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.

KRUGER, J. & DUNNING, D. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of personality and social psychology**, 1999, n.77, pp.1121-1134.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven: Yale University Press, 2008.

LANCHEC, Jean-Yvon. **Psicolinguística e Pedagogia das Línguas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. La televisión em el aula de E/LE: propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva. In: **Carabela**, febrero 2001, n.49, pp.55-76.

LARSEN-FREEMAN, Diane. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. In: **Fourth International Conference on Language and Development, Hanoi. Retrieved October**. 1999. p. 2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane e LONG, Michael. **An introduciton to second language research**. Essex: London, 1991.

LEAL, E. J. M. Tipos de pesquisa. In: **Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio**. Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí: 2011. Cadernos de ensino. Ano 7, n.9.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In. LEFFA, V. e IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LESSARD-CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. In **Essays in Languages and Literatures**, n.8, 1997, Kwansai Gakuin University. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

LESSARD-CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. In **Essays in Languages and Literatures**, n.8, 1997, Kwansai Gakuin University. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, A. N. **How languages are learned**. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LOONEY, Janet. Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. **European Journal of Education**, Vol. 46, n. 4, 2011. pp.440-455. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>>. Acesso em: 05 de fev.2019.

LÓPEZ PÉREZ, Magdalena. Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. **Tejuelo**, n.7 (2010), págs. 57-76. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815649>>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

LOZANOV, Georgi & GATEVA, Evelyn. **The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual**. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1988.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. Dissertação. UFRG, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística**. Rio de Janeiro: LTC. Editora, 1987.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. In: **Tejuelo**, N.5 (2009), pp. 54-70. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>>. Acesso em: 04 de dez. 2017.

MATTOS, C.L.G. & CASTRO, P.A., (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.65.

MAZZOTTI, A. J. A. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORÁN, J.M. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, jan./abr. 1995, pp.27-35. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em 27 de dez. 2018.

MOREIRA, Valdicea. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010.

MULIK, K.B. Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira. In: **Anais Educere - XIII Congresso Nacional de Educação PUCPR**. Curitiba: 2008, pp.2599-2612. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/316_771.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FELICETTI, Vera Lucia. A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos. **Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**, v. 6, 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.sbec.fe.unicamp.br/files/joao_alberto_steffen_munsburg.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2018.

MUZZI, E.S. Paratexto: espaço do livro, margem do texto. In: **Editoração: arte e técnica**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Editora%C3%A7%C3%A3o%20Arte%20e%20T%C3%A9cnica_site.pdf#page=53>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Glasgow, C.U.P. 1989, p.224.

_____. Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.133-143.

OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. In: **Debates do NER**, Porto Alegre, ano13, n.22p.67-94, jul./dez.2012

ORMEÑO, Verónica; ROSAS, Minerva. Creencias, Aprendizaje de una Lengua y Formación Inicial de Profesores de Inglés. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.207-228, 23 out. 2015. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/7847>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. RICHARDS & RENANDYA (eds.) Cambridge University Press, 2002. pp.124-132.

_____. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAGÈS, M. **Orientação não-directiva em psicoterapia e psicologia social**. São Paulo: E.P.U., 1970.

PEREZ, Aquilino Sanchez. **Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extrajera**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1992.

PINCANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**.

Curitiba: UFPR, 2003.

PIRES, J.C.S. e MACEDO, K.B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. In: **RAP (Revista de administração pública)**. Rio de Janeiro 40(1):81-105, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05>>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

PUENTE, M. **O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica – para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REIS, E. A. & REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG, 2002, p.7. Disponível em: <ww.est.ufmg.br>. Acesso em: 02 de dez 2018.

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad. José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

_____. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

_____. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, Jack C **The language teaching matrix**. Cambridge:Cambridge University Press, 1990.

_____. **Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas**. Trad. Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

RODRÍGUEZ-LIFANTE, Alberto. Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en Lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. In: **Ogigia - Revista Electrónica de Estudios Hispánicos**. N.20 (2016), pp. 25-48. Disponível em: <<http://www.ogigia.es/index.php/ogigia/article/view/61>>. Acesso em: 02 de jul. 2016.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. Por um homem melhor. [Entrevista concedida a] Fabíola I.de Oliveira. **Revista Veja**, São Paulo, n. 441, pp. 3-6. 16 fev. 1977, Disponível em:<<http://bibliotecaparaalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASH0108.dir/doc.pdf>>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

RUBIN, Joan. What the " good language learner" can teach us. **TESOL quarterly**, p. 41-51, 1975.

SANTOS GARGALLO. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 11 de fev. 2019.

SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 9., 2001, São Paulo. **Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la Lengua y Lenguajes Específicos**. Brasília: Thesaurus Editora de Brasília, 2002. 217 p.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Portal**. Disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K.A. (Org.). **Crenças, discursos & Linguagem**. Vol I. Campinas: Pontes, p. 21- 101, 2010.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. (Org.). **Anais do I CLAFPL - Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, SC: UFSC, 2006, v.1, pp. 1018-1047.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. **A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas**. Contexturas: Ensino Crítico de Inglês, APLIESP, v. 8, p. 19-40, 2005.

SILVA, R. C. Uma Reflexão Sobre o Trabalho Docente a Partir da Análise do Conceito de Crenças. In: **Psicologia ciência e profissão**, 2003, 23 (2), pp. 6-13 Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2018.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. **Estudos Anglo-Americanos**, n. 29-30, p. 163-184, 2005-2006.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, 2002. pp.91-116.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Instrução Normativa nº 01, de 07 de fevereiro de 2014**. Regulamenta os procedimentos administrativos de dispensa e equivalência de Disciplinas e dos exames de Adiantamento e de Aproveitamento de Conhecimento de que trata a Resolução 92/13-CEPE no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 07 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2017/06/incepe0114.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019

_____. **Resolução nº 92, de 18 de dezembro de 2013**. Aprova normas de dispensa de Disciplinas, de Equivalência de Disciplinas, de Exames de Adiantamento e Aproveitamento de Conhecimento nos cursos de graduação da Universidade

Federal do Paraná. Curitiba, PR: UFPR, 18 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/Res-92-13-CEPE-altera%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-0610-alterado-pela-Res-39.18.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

VAN PASSEL, Frans. **Ensino de línguas para adultos**. São Paulo: Pioneira, 1983. Tradução de Hermínia S. Marchi.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. **Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos**. Niterói: Intertexto, 2006.

VIANA, N. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993.

VICTORIA, M. **Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language**. Dissertação (Mestrado) – University of California, Los Angeles. 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). A construção da prática de sala de aula de línguas e a formação e o desenvolvimento do professor. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**, UFG, 2005.

_____. (Org.). **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas**. Horizontes, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006.

_____. (Org.). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, p. 131-152, 2004.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, pp.103-117.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge University Press, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo I

PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFPR

O plano de ensino da disciplina foi apresentado (objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia)?

Sim

Não.

As atividades do plano de ensino da disciplina foram cumpridas de acordo com a programação?

Sempre

Na maior parte do tempo

Na metade do tempo

Na menor parte do tempo

Nunca.

A carga horária da disciplina foi cumprida em sua totalidade?

Sim

Não, entretanto apresentou-se justificativa e não ocorreu prejuízo do conteúdo/aprendizagem

Não, sem apresentação de justificativa, mas não houve prejuízo do conteúdo/aprendizagem

Não, entretanto apresentou-se justificativa, mas houve prejuízo do conteúdo/aprendizagem

Não, sem apresentação de justificativa e houve prejuízo do conteúdo/aprendizagem.

A sequência dos conteúdos na disciplina foi:

Excelente

Bom

Adequado

Ruim

Precário.

Os conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina foram:

Excelentes

Bons

Adequados

Ruins

Precários.

Considerando o momento em que a disciplina foi ministrada no conjunto do seu curso, a articulação com as demais disciplinas pode ser classificada como:

Excelente

Boa

Adequada

Ruim

Precária.

A relação da disciplina com sua área de interesse dentro do curso pode ser considerada:

Excelente

Boa

Adequada

Ruim

Precária.

As metodologias de ensino utilizadas na disciplina desafiaram você a aprofundar conhecimentos e a desenvolver competências reflexivas e críticas?

Sempre

Maioria das vezes

Metade das vezes

Minoria das vezes

Nunca.

As avaliações de aprendizagem realizadas durante a disciplina foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados?

Sempre

Maioria das vezes

Metade das vezes

Minoria das vezes

Nunca.

O seu grau de interesse pela disciplina foi:

Excelente

Bom

Adequado

Ruim

Precário.

Avalie de que forma a disciplina contribuiu para a sua formação acadêmica geral

Muito significativa

Significativa

Razoável

Pouca

Nenhuma.

Avalie de que forma a disciplina contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade crítica

Muito significativa

Significativa

Razoável

Pouca

Nenhuma.

ANEXO II

Questionário BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)

The Beliefs About Language Learning Inventory Below are beliefs that some people have about learning foreign languages. (BALLI)

Read each statement and then decide if you:

1. strongly agree
2. agree
3. neither agree nor disagree
4. disagree
5. strongly disagree

There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions. Mark each answer on the special answer sheet. Questions 4 and 15 are slightly different and you should mark them as indicated.

- | | |
|--|-----------|
| 1. It is easier for children than adults to learn a foreign language. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Some people have a special ability for learning foreign languages. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Some languages are easier to learn than others. | 1 2 3 4 5 |
| 4. English is: <ol style="list-style-type: none"> 1. a very difficult language 2. a difficult language 3. a language of medium difficulty 4. an easy language 5. a very easy language | |
| 5. I believe that I will learn to speak English very well. | 1 2 3 4 5 |
| 6. People from my country are good at learning foreign languages. | 1 2 3 4 5 |
| 7. It is important to speak English with an excellent pronunciation. | 1 2 3 4 5 |
| 8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order to speak English. | 1 2 3 4 5 |
| 9. You shouldn't speak anything in English until you can say it correctly. | 1 2 3 4 5 |
| 10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one. | 1 2 3 4 |
| | 5 |
| 11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages. | 1 2 3 4 5 |
| 12. It is best to learn English in an English-speaking country. | 1 2 3 4 5 |
| 13. I enjoy practicing English with the Americans I meet. | 1 2 3 4 5 |
| 14. It's OK to guess if you don't know a word in English. | 1 2 3 4 5 |
| 15. If someone spent one hour a day learning a language how long would it take them to speak the language very well? | |
| 1. less than a year | |

2. 1-2 years
3. 3-5 years
4. 5-10 years
5. You can't learn a language in 1 hour a day

- | | |
|---|-----------|
| 16. I have a special ability for learning foreign languages. | 1 2 3 4 5 |
| 17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words. | 1 2 3 4 5 |
| 18. It is important to repeat and practice a lot. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Women are better than men at learning foreign languages. | 1 2 3 4 5 |
| 20. People in my country feel that it is important to speak English. | 1 2 3 4 5 |
| 21. I feel timid speaking English with other people. | 1 2 3 4 5 |
| 22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on. | 1 2 3 4 5 |
| 23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar. | 1 2 3 4 5 |
| 24. I would like to learn English so that I can get to know Americans better. | 1 2 3 4 5 |
| 25. It is easier to speak than to understand a foreign language. | 1 2 3 4 5 |
| 26. It is important to practice with cassettes or tapes. | 1 2 3 4 5 |
| 27. Learning a foreign language is different from learning other academic subjects. | 1 2 3 4 5 |
| 28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language. | 1 2 3 4 5 |
| 29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job. | 1 2 3 4 5 |
| 30. People who speak more than one language are very intelligent. | 1 2 3 4 5 |
| 31. I want to learn to speak English well. | 1 2 3 4 5 |
| 32. I would like to have American friends. | 1 2 3 4 5 |
| 33. Everyone can learn to speak a foreign language. | 1 2 3 4 5 |
| 34. It is easier to read and write English than to speak and understand it. | 1 2 3 4 5 |

Anexo III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- A) **Alunos do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado** – cursam Inglês e Espanhol, simultaneamente, durante os três anos de graduação:
1. Quais as características de uma boa aula de Inglês? Você se sente muito ou pouco motivado para aprender Inglês no seu curso na UFPR? Por quê? Caso não esteja motivado: o que seria preciso para mudar?
 2. Quais as características de uma boa aula de Espanhol? Você se sente muito ou pouco motivado para aprender Espanhol no seu curso na UFPR? Por quê? Caso não esteja motivado: o que seria preciso para mudar?
 3. Você prefere, por exemplo, aulas com mais exercícios gramaticais, com música, vídeo...? Você pode citar uma atividade feita em sala que você tenha gostado muito e que te ajudou a aprender?
 4. Você acredita que cada professor deve ensinar de um modo diferente para línguas diferentes, como o Inglês e o Espanhol? Se sim, quais seriam essas diferenças?
 5. Com qual idioma você tem mais facilidade: Inglês ou Espanhol? Por quê?
 6. Qual a maneira mais eficiente para se preparar para um exame oral em Língua Estrangeira? E para se preparar para um exame escrito?
 7. Qual a maneira mais eficiente para se preparar para um uso vivencial da Língua Estrangeira – por exemplo, em uma entrevista de trabalho ou em uma viagem de negócios a um país desse idioma?

B) Alunos do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional – cursam exclusivamente Inglês ou Espanhol durante os três anos de graduação:

1. Se você cursa Inglês: Quais as características de uma boa aula de Inglês?
2. Você se sente muito ou pouco motivado para aprender Inglês no seu curso na UFPR? Por quê? Caso não esteja motivado: o que seria preciso para mudar?
3. Se você cursa Espanhol: Quais as características de uma boa aula de Espanhol?
4. Você se sente muito ou pouco motivado para aprender Espanhol no seu curso na UFPR? Por quê? Caso não esteja motivado: o que seria preciso para mudar?
5. Você prefere, por exemplo, aulas com mais exercícios gramaticais, com música, vídeo...? Você pode citar uma atividade feita em sala que você tenha gostado muito e que te ajudou a aprender?
6. Qual a maneira mais eficiente para se preparar para um exame oral em Língua Estrangeira? E para se preparar para um exame escrito?
7. Qual a maneira mais eficiente para se preparar para um uso vivencial da Língua Estrangeira – por exemplo, em uma entrevista de trabalho ou em uma viagem de negócios a um país desse idioma?

Anexo IV

Questionário NUNAN

Task 1: Looking Ahead

This is a list of things that often worry students at the beginning of a new course. Read the statements and check off those that you think might apply to you. Now add three to five items of your own.

- | | YES | MAYBE | NO |
|--|-----|-------|----|
| 11. I'm not sure how much work I'll have to do on this course. | | | |
| 12. I'm worried that there will be too much work to do. | | | |
| 13. I'm worried that I won't be able to understand the teacher. | | | |
| 14. I'm worried that I won't understand what I'm required to do. | | | |
| 15. I'm worried/embarrassed about speaking in front of other students. | | | |
| 16. I don't think I'm very good as a language learner. | | | |
| 17. I don't really feel very motivated to learn. | | | |
| 18. I'm nervous about taking tests. | | | |
| 19. I'm worried that others will think I'm stupid. | | | |
| 20. I'm worried that the course will take up too much of my time. | | | |

Task 2: Major Concerns

Compare your responses with those of another student and make a note of the three most important concerns.

1. _____
2. _____
3. _____

Task 3: Possible Solutions

Compare your major concerns with those of another pair, and take turns brainstorming possible ways of dealing with them.

1. _____
2. _____
3. _____

Now help the other pair with their concerns.

Anexo V

Entrevistado: I.S.

Aluno TCI

Inglês

P – Então, Irison, a primeira coisa que eu queria perguntar é se antes de entrar aqui no TCI, você já tinha estudado Inglês ou qualquer outra língua no colégio ou em alguma escola de idiomas.

R – Já. Já tinha estudado.

P – Em qual que você tinha estudado?

R – Na verdade, eu tinha começado em... estudei no colégio e tinha iniciado em algumas escolas de Inglês, mas escolas pequenas, nada grande. mentira, eu estudei na Wise Up, mas em todas em que eu entrava, ficava três ou quatro meses e desistia.

P – Ah é?

R – É, não fazia muita coisa, não.

P – E por que você desistia?

R – Acho que falta de foco. Nada durava mais do que quatro meses na minha vida, não era qualquer coisa que eu terminava.

P – Mas não era por uma questão da escola ou nada? Era uma questão pessoal sua?

R – Exatamente.

P – Tá bom. E quando você entrou aqui no curso de Inglês, ou até pensando hoje em dia, mesmo, você se sente motivado para aprender Inglês aqui? Como que tá a sua motivação no curso?

R – Tá bacana. Os professores incentivam bastante, colocam o Inglês de várias formas para ser aprendido, tanto de forma oral, quanto de forma escrita e é bem legal, acho que isso motiva bastante.

P – E quando você tem uma prova escrita, como que você se prepara? Aqui, para a universidade.

R – Revendo sempre o material que é estudado durante o semestre. A gente sempre tem matérias específicas ou tópicos específicos, então eu tô sempre revendo aqueles tópicos que foram vistos durante o semestre.

P – Tá. Então, você mais relê, digamos?

R – Praticamente, releio.

P – E quando e uma prova oral, como que você estuda?

R – Para prova oral? Pra ser bem sincero, eu não tenho estudado muito. Eu deveria, mas eu acho... é que depende da forma como é colocado, mas eu sempre escrevo o texto e também leio e tendo ideias ali, do que falar.

P – E você já viajou para o exterior? Para algum país de fala inglesa?

R – Não. Mas queria.

P – E pensando se você chegar a ir um dia, como que você iria se preparar para essa vivência?

R – Eu acho que vendo bastante material, inclusive, da época em que eu fiz Wise Up, tem o material lá em casa, que tá zero, praticamente, eu não usei. Então, pegaria esse material, veria vídeos na internet, assistiria bastante coisa que tem a parte oral ali, eu acho que seria isso.

P – Agora, pensando nas suas aulas de Inglês, especificamente, você lembra de alguma coisa que você acha que vocês fizeram em aula que realmente foi muito legal pra te ajudar a aprender? Algum tipo de atividade? Você tem isso em mente, assim, alguma coisa que você viu aqui que foi diferente e que você acha que realmente te ajudou a aprender?

R – Eu acho que esses debates... a professora começou a fazer debates agora na sala, ela de certa forma, forca a gente a... porque o meu problema tá na parte oral, eu consigo ler, eu consigo entender o que tá sendo falado, mas eu não consigo me expressar oralmente, então eu acho que isso tá forçando a gente a falar e isso tá sendo bem legal, tá sendo uma experiência bem diferente pra mim.

P – Tá bom, então, obrigada.

Anexo VI

FINAL DA ENTREVISTA

Entrevistada: A. B.

Aluna TCI

Espanhol

P – Então, Amir, a primeira coisa que eu queria perguntar para você é se antes de ingressar na universidade, você tinha estudado não só Espanhol, mas Inglês ou Espanhol ou Alemão, se você tinha estudado formalmente, assim, na escola, no colégio, no ensino regular ou em escola de idiomas.

R – Eu estudei no ensino médio, o Inglês, aquele básico, não acredito que eu tenha habilidade no Inglês e por questões assim, fui encontrando o Espanhol. Não tive o Espanhol no ensino médio. Aí, o Espanhol, sim, Inglês eu também procurei escola depois, mas não consegui me adaptar à língua, ei me identifiquei bastante com o Espanhol, eu gosto, mas assim, eu nunca por razões pessoais, eu acho que também por persistência, nunca dei continuidade nas escolas, de ir até o final.

P – E me diz uma coisa, por que você considera que você... pelo o que eu entendi, você começou os cursos numa escola de idiomas, mas nunca chegou a concluí-los.

R – É.

P – E tinha algum motivo específico, assim, pelo qual você desistia? Você se sentia desmotivada pela metodologia de ensino? Tinha algum motivo específico que você identifique o porquê que você não terminou esses cursos?

R – Não. Eu acho que é mais uma questão comportamental meu, da questão da persistência e de objetivos, mesmo. Eu tinha uma certa dificuldade de entender que o resultado era dali a cinco anos, dali a dez anos... tanto é que eu comecei graduações também e eu desistia, então eu acho que é uma questão comportamental que eu vim a aprender assim, com o passar do tempo, mesmo.

P – E você deixou claro que quando você entrou aqui, você realmente queria o Espanhol, né? E comparando assim, o Espanhol que você teve ou que você tá tendo até hoje, nesses semestres aqui na universidade, comparando com o que você teve antes em escola de idiomas ou no colégio, você sentiu diferença da metodologia que é empregada aqui a essas outras que você conheceu antes?

R – Sim. Particularmente, eu gosto muito da metodologia daqui, porque nas escolas de idiomas, eu acho que primeiro não há uma variação muito grande, por mais que você faça, mesmo que seja de início ali, eu não sei, eu acho que... eu não sei, aqui talvez, por ser todo mundo de nível de graduação, tá todo mundo no mesmo ali, eu acho que aqui, eu considero mais empolgante em estudar a língua do que numa escola. Eu tenho pretensão de que depois que eu terminar aqui, dar continuidade nas escolas de idiomas. Mas comparando, eu acho que aqui, eu me sinto mais motivada a vir para a aula de Espanhol.

P – E o quê que você acha, então, que tem assim, de legal, digamos, de motivador nas aulas de idiomas aqui? Eu queria que você mencionasse assim, algum tipo de atividade que seja feita, que você acha que realmente te ajudou a aprender. Pode ser um tipo de atividade, um tipo de avaliação...

R – Pra mim, a forma de aprender mesmo são os exercícios. Eu acho que talvez, essa seja a diferença de uma escola de idiomas, assim, porque pelo menos, as que eu fiz, não tínhamos tantos exercícios. Aqui tem bastante exercícios, como eu sou bastante visual e também de tato, então assim, o fato de escrever é a forma que eu tenho de gravar. Então, exercícios pra mim ajudam muito nesse processo de aprendizado e eu acho que não tinha tanto nessas outras escolas. Acredito que seja isso.

P – E como é que você se prepara para uma prova escrita de espanhol aqui na universidade? Como que você faz para estudar? Eu queria que você comentasse um pouco como que você se prepara para uma prova escrita e para uma prova oral. Como que você se prepara em ambos os casos?

R – Na prova escrita, eu reescrevo os exercícios dados em sala, né, conforme o direcionamento para a prova e para a prova oral, leitura dos exercícios também e outros tipos de leitura, mesmo assim, eu acho que uma coisa que atrapalha a prova oral é o nervosismo, isso atrapalha muito e eu acredito assim, que falta um pouco de direcionamento dos professores do que ser cobrado na prova oral, por exemplo. Eu acho... pelo menos, eu me sinto assim, um pouco perdida, talvez no que ler, o que procurar para estudar, mas assim, eu sempre releio o material já passado em sala.

P – E se você fosse hoje para um país de fala espanhola, como que você se prepararia para chegar no país? Enfim, para passear, para chegar nos lugares? Como que você acha que você se prepararia aqui ainda no Brasil, para essa viagem?

R – Eu acho que eu me informaria primeiro do país, conhecer alguns detalhes, questão da cultura e tal, e eu acho que com o que é passado aqui na universidade, eu conseguiria pelo menos, hoje, eu acho que buscando mais informações, mais do dia a dia assim. Eu acho que essa chegada, busca de informações, eu acho que eu me prepararia nesse sentido de sobrevivência lá, no caso.

P – Tá bom, então, obrigada.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo VII

Entrevistada: A. P.M. Aluna do Secretariado

P – Então, Andrea, eu queria saber qual a sua experiência então, de aprendizado de línguas estrangeiras antes de ingressar aqui, porque eu sei que você sabe Alemão, né? Mas foi por uma vivência no exterior, é isso?

R – Sim. Na verdade, a primeira língua que eu tive contato foi Francês, com dez anos e na verdade, eu me apaixonei, eu queria só estudar Francês e eu estudei dos dez aos 14 anos na Aliança Francesa e depois, eu comecei o Inglês porque era obrigatório no colégio e não gostava, realmente, não me identificava com a língua e daí, continuei fazendo no colégio, depois fiz alguns cursos avulsos e tal, porque eu precisava porque eu ia viajar. Aí, na época, quando eu estava me formando, eu estava tentando estudar lá na França, mas eu não consegui e acabei conseguindo na Alemanha. Aí, eu terminei a faculdade e fui para lá para estudar a língua para fazer Marketing Internacional. No fim, acabei fazendo só Alemão porque eu não consegui o visto que eu precisava, os três anos e voltei para o Brasil. E aí, o Inglês, na verdade, lá que eu consegui falar, mesmo, porque aqui no Brasil, você estuda, mas você não tem com quem falar, né? Então, eu comecei a usar mesmo nas viagens. Aí que eu comecei a usar a língua e me aprofundar mais.

P – E quando você chegou na Alemanha, então, você não sabia Alemão?

R – Não.

P – Você nunca tinha estudado?

R – Não, nada. Só sabia Inglês e Francês. É, daí o Inglês...

P – Que te ajudou?

R – É, eu me comunicava em Inglês, só. Porque a família que eu fiquei, ela só falava Alemão, ela não falava...

P – Inglês?

R – Nada, porque eram pessoas mais velhas, assim. E daí eu cheguei lá e era tudo por mimica, foi muito engraçado porque eles demoraram... eu demorei um mês, mais ou menos, pra começar a falar. Todo dia, eu ia para o colégio, para a escola lá de línguas de manhã e aí, voltava e almoçava na casa dela, dessa família e aí, a senhorinha lá que cuidava, ela me chamava para ajudar depois e ela ficava falando muito e eu não entendia nada, né, eu ficava lá só escutando e tal. Um dia, de repente, eu comecei a entender, e eu falei: “Que máximo!”. Aí, eu comecei a falar com ela, mas levou assim, um mês e meio, mesmo, pra eu conversar com ela... claro, aí falando muito mal, mas tipo, começando a me comunicar. Daí, comecei a relaxar. Aí, eu vi que funcionava, né, porque eu estudava bastante. Não que o Alemão seja mais difícil que outras línguas, não, mas porque você não tem nenhuma similaridade, porque você nunca escuta, né, não é que nem Inglês que você escuta na música, vê em todas as coisas, você nunca escutou nada, daí eu realmente fiz imersão, assim, eu chegava no colégio, estudava muito e via muita televisão, aqueles programas que têm *talk show*, tem as legendinhas assim, aí eu peguei muito vocabulário ali. E fui escutando e fazendo, né? Claro que no país é mais fácil.

P – E você se lembra de como era a metodologia das aulas? Como era o ensino lá?

R – Sim. A professora era alemã, 100%, ela não falava outra língua, mas como ela era uma professora de uma escola de línguas internacional, então ela tinha alunos do mundo inteiro, então, ela sabia as particularidades de cada aluno. Então, basicamente, o livro tinha as lições, era tudo gramática, mas era muita conversação e eu não sei como ela era muito boa, porque ela não falava uma palavra em outra língua e ela conseguia juntar a gente de todos... tinha uma russa, uma americana, uma mexicana e uma cubana na minha sala e eu, brasileira, né? E ela conseguia ver as dificuldades de cada país porque nela reconhecia, ela sabia qual que era, principalmente nós, brasileiros, a gente fala anasalado, né, e eles falam aqui na garganta, então, eu comecei a forçar a garganta para poder falar naquele estilo e não conseguia. Aí, ela me ensinou, não sei como, porque eu também não lembro como, que eu tinha que imitar que eu tava falando daquele jeito. E aí, a gente conversava, fazia muita conversação e o

que me ajudou é que eu chegava em casa e fazia todos os exercícios e a, tinha também áudio, então eu escutava. Chegava em casa, ouvia os áudios dos textinhos que tinha e tinha os exercícios, então fazia os exercícios e ela corrigia. E tinha tudo, tinha gramática e tinha conversação, exercícios em geral.

P – Então, você acha que para você o que fez mais diferença então era esse tempo que você dedicava após a aula?

R – Sim, porque se não, você não consegue... como era aula intensiva, então o volume de matéria era muito, porque todo dia você tem aula, eram três horas por dia, se você não for estudar mesmo, você não consegue dar conta na semana. Tanto é que teve uma brasileira que entrou e aí, você vê a questão da pessoa se dedicar ou não, ela já morava há quatro anos lá na Alemanha e ela estava fazendo o curso básico como eu, como iniciante e ela desistiu na segunda semana, ela não tinha interesse, não estudava e falava muito mal. E eu com quatro anos morando lá, estaria falando melhor do que os alemães, porque se você estudar mesmo, você aprende, com certeza.

P – E dessa metodologia que você tinha lá quando você veio pra cá para a universidade, você achou que teve muita diferença entre as metodologias ou não?

R – Não, acho que a única coisa que diferencia é que como faz muito tempo, não tinham tantos recursos. Hoje, você tem... você pode ver vídeos e tal e antes, naquele tempo não tinha. Mas eu acho que seria a mesma coisa, porque eles modernizam, então eu acredito que tem essa diferença pelo tempo, mas em termos da qualidade de ensino, eu acho que é bem similar, assim.

P – E pensando agora das particularidades das atividades da sala de aula, tem algum tipo de atividade que você acha que te ajuda mais a aprender, sei lá, como você citou aí, de ver vídeos ou de... alguma coisa que te incentiva mais ou que te ajuda mais a memorizar, enfim?

R – Eu gosto das músicas, porque eu acho que é uma coisa lúdica e ajuda. Eu gosto de ver vídeos, porque aí você se envolve, né, às vezes, tem aquelas propagandas também, ou até vídeos em geral, porque daí, você conhece um assunto de repente, que você nunca ouviu falar, você também tem uma abordagem diferente. Os sotaques também, então, você tem formas de ter contatos não só com a professora que tá falando, mas com outros tipos de sotaque, vai treinando seu ouvido para entender outras coisas. Eu acho que é isso, qualquer coisa que... e conversação, eu acho que é legal sempre praticar, que ajuda bastante.

P – E no geral, você se sente motivada, qual é o seu nível de motivação para estudar aqui? Para o Inglês e o Espanhol aqui na universidade?

R – Eu não faço Inglês aqui, eu só faço Espanhol, mas eu gosto. Eu só não me dediquei ainda porque eu não tive tempo, mas eu sou bem motivada, assim, eu acho que é em legal e é importante estudar de verdade. Mas eu tô só na aula porque... e esse só ir para a aula não é o suficiente. Tem bastante coisa, mas você tem que praticar, né, e como a gente não tem possibilidade de estar praticando fora com outras pessoas, também dificulta. Então, tem que aproveitar o máximo, né, de falar, de se comunicar com o pessoal. Eu sempre quando vejo alguém que é de outro país, eu falo, por exemplo, esses dias, eu tava no Shopping Crystal e a atendente lá era venezuelana, aí eu já conversei com ela também. Aí, eu liguei para um *call center* para resolver um negócio, o cara era peruano, daí eu comecei a falar... toda vez que eu vejo alguém, eu começo a falar.

P – Parece bom. Tá bom, Andrea, obrigada.

R – De nada.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo VIII

Entrevistada: B.S. Secretariado

P – Então, a primeira coisa que eu queria saber, B. é se antes de você entrar aqui no Secretariado, você estudou línguas estrangeiras ou na escola ou em institutos de idiomas.

R – Sim, eu estudei na escola, sempre tive inglês e espanhol. Eu estudava na Adventista.

P – Você teve os dois, então?

R – Aham.

P – E como que foi o aprendizado na escola, foi bom? Tanto do Inglês como do Espanhol?

R – Na verdade, a impressão que eu e todo mundo do colégio tinha é que todo ano, a gente aprendia as mesmas coisas, só que era aquele negócio de decorar, mesmo. Decorar tabela, verbo *To Be*, tudo mais.

P – Então, era mais focado na gramática?

R – Muito mais na gramática do que conversa ou ouvir música. Era só o livro, mesmo.

P – E quando você entrou aqui no curso de Secretariado, você percebeu alguma diferença do que era no colégio pra cá ou você acha que tá mais ou menos parecido?

R – Não. Eu percebi um pouco da diferença, porque eles focam bastante até no nosso ramo, que é de secretárias e tudo mais, eles tentam focar mais nessa parte de empresa. mas a gente acaba também, aprendendo um pouco do que já foi visto no colégio, mas mesmo assim, vendo no colégio, a gente não tinha aprendido.

P – E me diz uma coisa, você se sente... você disse que você teve uma reprovação no Inglês e você também teve que fazer a de Espanhol, né?

R – Aham.

P – Mas no geral, você se sente motivada para aprender o Inglês, o Espanhol no curso? Como que é?

R – Mais ou menos, porque eu nunca tive muito... eu nunca consegui pegar muito bem línguas. Sempre foi uma dificuldade, Inglês principalmente. Eu gosto dos professores, então, é mais tranquilo de vir para as aulas e tudo mais. Tem algumas coisas que eles fazem que é bem mais legal do que no colégio, por exemplo.

P – Você acha mais dinâmico?

R – É, por exemplo, antes eu tinha aula com a professora Valéria, então ela passava algumas músicas, era pra gente completar as letras de música. Eram mais extrovertidas nas aulas.

P – Quando você tem uma prova oral, como que você se preparara para estudar?

R – A oral eu acho mais difícil, porque eu tenho costume de ficar escrevendo a matéria, fazendo as tabelinhas, tudo que a gente aprende, mesmo. Tudo que eu escrevo no caderno, eu fico reescrevendo até entrar na cabeça. Então, o oral é um pouco mais difícil porque você não sabe o que a pessoa vai perguntar pra você, aí eu fico tentando memorizar as palavras, alguma coisa assim.

P – E se você tivesse que ir para um país estrangeiro, como que você se prepararia para falar?

R – Eu já fui viajar algumas vezes pra fora e eu já fiquei até um tempinho, assim, fora. E eu não me preparei, eu meio só fui e eu acho até mais fácil de falar quando a gente tá... porque você tem que falar, não é como... você sabe que a sua professora fala português também e que você pode perguntar e ela vai entender. Agora, quando você tá fora, você tem que falar, senão a pessoa não vai entender nunca. Se você fala alguma coisa errada, a pessoa te corrige, mas eu nunca me preparei para ir para fora, eu sempre fui meio na...

P – Com o que já sabia?

R – É.

P – Tá bom, então B., obrigada pela entrevista.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo IX

Entrevistada: C.S.
Aluna TCI
Inglês

P – C., primeira coisa que eu queria saber é se antes de entrar aqui no TCI, você já tinha estudado inglês ou espanhol ou qualquer outra língua estrangeira no colégio ou em algum instituto de idiomas.

R – Só no colégio, mesmo, na escola.

P – Qual? Só Inglês?

R – Só Inglês.

P – Não chegou a ter espanhol?

R – Não.

P – E quando você ingressou aqui, você percebeu alguma diferença do Inglês que você tinha do colégio para o daqui, da universidade?

R – Aqui é mais dinâmico, na verdade, tem mais coisas, mais áudio, mais vídeo, enfim, no colégio não tinha muito isso. Era mais verbo *To Be*, mesmo.

P – Você acha que era mais centrado na gramática no colégio?

R – Aham.

P – E aqui, você acha que tem, também, centrado na gramática ou não?

R – Tem menos do que no colégio, mas tem também. Um pouco menos.

P – E logo que você entrou aqui, pensando hoje em dia, mesmo, você se sente motivada pra aprender o Inglês aqui?

R – Aham (risos).

P – Sim, não, mais ou menos?

R – Mais ou menos.

P – O quê que você acha que poderia acontecer, enfim, no curso ou o que faltaria para que você se sentisse mais motivada com o aprendizado do Inglês, aqui?

R – Acho que essas ações, de cantar, enfim, eu acho mais legal, mais dinâmico. dá mais vontade de acordar cedo para vir para a aula, né? Acho que coisas desse tipo.

P – No geral, o quê que você acha que pode ser feito dentro da sala de aula que realmente ajude a aprender?

R – Eu acho que falar mais do que escrever, enfim, porque regra gramatical, eu entendo que é importante, mas a prática é muito mais interessante. Acho que é isso.

P – E além dessa questão de cantar, tudo, você lembra de alguma outra atividade de sala de aula que você acha que realmente te ajudou a aprender? Que realmente te incentivou a falar?

R – Tem umas coisas que a professora Denise faz que é *Show and Tell* que ela fala, que a gente faz apresentações sobre alguns temas como série de TV, de *speaks*, enfim, eu acho mais legal. Eu acho que me incentiva ficar em casa falando para tentar melhorar a minha pronuncia e aqui também.

P – Então, quando você tem uma dessas apresentações ou uma prova oral, como que você faz para se preparar?

R – Eu faço um texto, escrevo um textinho, dou para os meus amigos que sabem falar melhor Inglês do que eu. Eles corrigem e eu fico meio que estudando aquele texto mesmo, para tentar falar mais certinho dentro daquilo possível, senão, eu me embaralho inteira.

P – E você lê em voz alta?

R – Em voz alta em casa.

P – E quando é para uma prova escrita, como que você faz?

R – Eu faço resumo. Resumo de tudo do livro.

P – Do livro?

R – Do livro.

P – Basicamente, do livro?

R – Do livro e da professora, do que ela passa em sala. Dos capítulos que ela fala que vão cair na prova e tá bom (risos).

P – Entendi.

R – É isso.

P – Tá bom, então. Obrigada C. pela sua entrevista.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo X

Entrevistada: E.R.S.

Aluno TCI

Espanhol

P – Então, E., primeira coisa que eu queria saber é se antes de ingressar aqui no curso de TCI, você já tinha estudado qualquer idioma, Inglês ou Espanhol, qualquer idioma no colégio ou em escola de idiomas ou na faculdade, em outro curso. Qual é a sua experiência anterior?

R – Tanto no colégio, durante o ensino médio, quanto em escolas de idiomas fora desses colégios, onde eu estudei durante o ensino médio, eu tive experiências tanto com Inglês, quanto com o Espanhol. Com Espanhol foi no próprio colégio durante três meses e foi uma experiência muito rápida e em relação ao inglês, eu acabei fazendo tanto no colégio assim como o Espanhol, como em escolas fora do ensino médio mesmo.

P – Tá. Essa experiência que você teve com o Espanhol de três meses era um curso extracurricular?

R – Sim, era um curso extracurricular que era oferecido por uma professora de Literatura que tinha habilitação em Espanhol num período alternativo da nossa aula que era no período da tarde, no caso.

P – Tá, e as escolas de idiomas, por quanto tempo você fez nas escolas o Inglês e por quanto tempo o Espanhol?

R – O Espanhol, como eu disse, eu só fiz no colégio mesmo. E o Inglês, eu fiz durante um ano e meio, além do colégio, né, numa escola de idiomas à parte.

P – Você lembra o nome da escola?

R – Eu fiz no Celin, aqui em Curitiba, mesmo.

P – Ah, no Celin?

R – Isso.

P – E até que nível que você chegou do Inglês?

R – Eu cheguei no nível intermediário 2. Isso.

P – E aqui na faculdade de Administração, você não teve?

R – Não, não tive nenhuma experiência com idiomas.

P – Tá. E quando você entrou aqui no TCI, na metodologia do ensino do Espanhol, você percebeu diferenças com relação ao colégio e com relação ao Celin? Ou você achou que o jeitão da aula, mesmo, é muito parecido? Você percebeu diferenças ou não?

R – Em relação ao Celin, u achei a dinâmica muito parecida, mas quanto ao colégio, eu acredito que lá, a metodologia era muito mais rígida, na verdade, não rígida no sentido de ser melhor aplicada ou melhor exposto o conteúdo, no geral, mas no sentido de ser mais fechada, menos dinâmica, mesmo.

P – Era mais gramatical?

R – Era mais gramatical. Isso.

P – E você acha que no Celin e aqui na universidade foi menos gramatical?

R – Sim, menos gramatical e até a disposição, por exemplo, da sala e dos alunos em si. Aqui e no Celin, é muito mais dinâmico, mais flexível.

P – E você lembra, assim, das atividades que você chegou a fazer no Celin ou aqui também, tem algum tipo de atividade que você acha que realmente te ajuda mais, que você acha que é mais efetiva, que contribui mais para o seu aprendizado? Tanto do Inglês como do Espanhol.

R – Para mim, muito particularmente, as apresentações acabam se enquadrando como uma atividade que melhor me desenvolve, porque eu tenho toda uma preparação, assim como para as outras atividades, só que também durante a fala e a exposição, eu acho que eu acabo memorizando melhor e assimilando melhor as coisas que eu aprendo na leitura, nos meus estudos tanto em casa quanto em sala de aula.

P – E quando você tem uma prova escrita, como que você se prepara?

R – Então, eu tenho o hábito de estudos. Então, com frequência, eu estudo em casa, antes mesmo das provas já pré-definidas, mas antes dessas provas, eu acabo fazendo uma revisão, mesmo, bastante rápida além desses estudos que eu já tenho, dos resumos que eu faço nesses períodos pré prova.

P – Tá, então você tem o hábito de fazer resumos?

R – Tenho. Resumos.

P – E quando se trata de uma prova oral, como que você se prepara?

R – Eu também faço resumos e fico lendo em voz alta para me preparar.

P – E se você tivesse que ir hoje para um país hispânico, algum país de fala espanhola, como você acha que você se prepararia para chegar no país, para se comunicar? Como que você faria essa preparação?

R – Então, eu não arriscaria ir sem estar preparado, me sentindo bastante preparado, porque eu creio que acabaria sofrendo bastante para me adequar tão rapidamente sem essa preparação prévia. Mas estudando mais, por mais que pareça algo sei lá, corriqueiro, uma resposta já imaginável, mas eu estudaria mais e me prepararia a ponto de me sentir suficiente para estar preparado e encarar a realidade desse país.

P – E como seria esse estudo? Você acha que você faria o quê? Você faria lista de palavras? Você faria resumo? Você prepararia diálogos? O quê que você faria?

R – Prepararia diálogos, seria uma boa pra mim, porque eu me dou bem fazendo isso e falando em voz alta com os textos escritos por mim mesmo, a partir de resumos. Resumos, principalmente, porque eu sempre me dei muito bem fazendo resumos, para todas as disciplinas.

P – Tá bom então, E. Obrigada.

R – Nada.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XI

Entrevistada: J.N.N.

Aluna TCI

Inglês

P – Então assim, J., a primeira coisa que eu queria saber, antes de você ingressar aqui no TCI, você já tinha estudado inglês ou algum outro idioma?

R – Eu já tinha feito intercâmbio e foi por vontade própria começar a procurar fazer aulas de inglês. Eu comecei eu acho que eu tinha... foi na 5ª série que eu comecei a fazer inglês.

P – Nossa! Então, você fez em escolas de idiomas antes?

R – Eu fiz no Wizard, no CCAA, no CCBU e no Fisk.

P – Dessas escolas, qual que você gostou mais? Onde que você acha que foi mais proveitoso para você?

R – O que eu mais gostei mesmo foi a Wizard. O que eu mais aprendi, sabe? Porque nas outras escolas, sinceramente, eu não aprendi nada. Toda vez que eu iniciava de novo o Inglês, eu tinha muita dificuldade e na Wizard foi onde andou, sabe?

P – É porque na Wizard, eles têm a aquela metodologia de você repetir as frases, né? Foi aquilo que você acha que te facilitou?

R – Eu acho que não é tanto o sistema, acho que é muito o professor que faz a diferença, sabe? Quando você se identifica com o professor, tudo isso eu acho que ajuda. A sala também, os amigos que estão lá, todo mundo vai influenciar.

P – Então você conta muito com o clima, com o ambiente, com o clima da sala de aula?

R – Também, porque eu acho que é muito importante você querer ir para a aula, querer aprender. Se você não quiser aprender, você não vai aprender. Eu acho que o que te motiva é o professor também, muito.

P – E no geral, você se sente motivada com o aprendizado de Inglês aqui?

R – Aqui na faculdade? Eu achei que esse ano foi muito diferente, porque eu comecei a ter aula com a Denise, eu acho ela uma professora excelente. Eu já estudava multiletramento desde o ano passado e agora eu tô na segunda edição, e no ano passado, eu não entendia o que era o multiletramento e esse ano, a gente começou a ter uma aula com ela de interculturalidade e eu comecei a observar, os outros alunos eu acho que não observaram, mas eu observei muito o que ela colocava em prática. Ficou uma coisa que não é chata, uma aula maçante. Então, na interculturalidade a gente aplicava várias outras coisas, não tinha prova, uma coisa que eu acho que... eu acho que prova não faz muita diferença, você fazer um trabalho, várias outras coisas. Como a gente aprendeu a ser leitores críticos, eu observei, ela nem falou nada, mas eu observei que ela ensinou isso, porque hoje em dia estamos muito acostumados e estudar e só ler, aceitar tudo que lemos. A gente não crítica aquilo, a gente não faz um questionamento daquilo que a gente tá aprendendo e isso é muito importante pra gente formar a nossa opinião e não simplesmente, aceitar tudo que é imposto pra gente porque hoje em dia, a gente usa muito... a internet influenciou totalmente a nossa vida, então a gente tá recebendo muito *fake news*, muita informação, muitas mesmo, informações falsas que eu vejo que não é só sobre política, mas é sobre tudo e eu vejo o quanto a gente precisa questionar isso e simplesmente não aceitar, porque as pessoas estão repassando as informações. Minha mãe veio me passar uma informação que eu falei: ‘mãe, como que você acreditou nisso?’, são muitas... do WhatsApp, essas informações estão disseminando de todas as formas e a gente tem que conseguir ter esse olhar crítico, que eu acho que o multiletramento, o letramento ensinam isso, a gente ter esse olhar crítico. Eu acho que falta muito isso em todo ensino.

P – E você acha que isso também pode ser trazido para aula de idiomas?

R – Aham, eu acho que tem que ser trazido praticamente para todas as matérias, trazer artigos sobre a matéria e discutir sobre eles: o que você acha sobre isso e não simplesmente falar sobre aquilo, mas o quê que você, como aluno... porque eu acredito que nós, alunos, não temos muita voz.

P – Então, pelo o que eu tô entendendo, você tá falando assim, que a metodologia de ensino tem que ser mais ativa, precisa de um aluno mais ativo e não tão passivo. Nesse sentido, você acha que essa maior cobrança, essa maior atividade do aluno influenciaria no desempenho do idioma?

R – Com certeza. Totalmente. Eu acho que a gente precisa estar motivado e isso motiva muito, pelo menos, me motivou. Eu acho que eu ter essa outra perspectiva de ensino me motivou a querer aprender de outras formas, ter um olhar mais amplo sobre como que eu posso aprender e não, simplesmente, aprender assim, mas como, sem questionar muito.

P – Agora, só mais duas últimas perguntinhas, Joana. Você disse que você fez intercâmbio, né?

R – Aham.

P – Como que você se preparou para o intercâmbio? Para ter essa vivência no exterior?

R – Fui pra lá com 16 anos e eu não fui preparada. Eu tive aulas de Inglês e tudo, mas eu cheguei lá, parecia que eu não tinha aprendido nada. Eu sabia tudo do zero, eu não conseguia me comunicar, eu tive muita dificuldade de me comunicar com as pessoas. A primeira semana, eu juro pra você, eu só chorei. Chorava muito.

P – Mas por quê que você acha que aconteceu isso? Você já estudava inglês, não?

R – Estudava, mas você chega lá é outro sotaque, tudo diferente, é tudo muito rápido e aí, você sente aquela pressão enorme de falar também. Na época que eu fui, pelo menos, as pessoas me receberam muito mal, não da casa, mas as pessoas do cotidiano que você vivia.

P – Para que país que você foi?

R – Fui para o Canadá. E eles não tinham paciência de me explicar as coisas, não tinham nenhuma paciência de falar, tanto é que eu nem conseguia comprar o meu passaporte para pegar ônibus porque eu ficava na fila, eu não conseguia falar e eles me mandavam sair da fila porque eu estava atrapalhando a fila. Esse dia foi o meu segundo dia lá, eu chorei, chorei, chorei... porque eu tive que ir até a escola e pedir para a professora escrever em um papel o que era para eu falar e eu não conseguia.

P – Então, na verdade, você não tinha estratégias para contornar.

R – É, maturidade também falta e eu acho que lá, você é forçado de qualquer jeito a falar.

P – Mas no fim, você conseguiu contornar isso? Você começou a praticar isso, por exemplo, de já preparar em casa antes o que você tinha que falar? Você tentou fazer isso?

R – Não. Eu não tentei. Mas eu estudava muito, o dia inteiro ficava estudando. Vendo muito TV, mas eu acho que você ir para fora, é só assim, mesmo, você vai ter que ir tentando o máximo possível aprender.

P – Tá bom, então J., obrigada.

R – Imagina.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XII

Entrevistada: N.S.

Aluna do TCI

Inglês

P – Então assim, N., a primeira coisa que eu queria saber é se antes de ingressar aqui no TCI, você já tinha estudado Inglês ou no colégio, ou em escolas de idiomas.

R – Só no colégio, em escola de idiomas, não. Só no colégio e em casa, mesmo, sozinha.

P – Tá. E quando você ingressou aqui, você sentiu diferença do Inglês que você tinha no colégio para o que você tem aqui?

R – Um pouco. Eu achei mais detalhado assim do que tinha no colégio. Parece que no colégio, era tudo meio correndo, de repente, acabava não tendo tempo de ver tudo. Eu prefiro, na verdade, o daqui do que o do colégio.

P – Então, você acha que assim... é que na verdade, aqui a carga horária é maior, né? Então, acaba tendo mais tempo para ver cada coisa. Mas no que é feito na sala de aula, você também percebeu diferença?

R – Diferenças. Porque às vezes, no colégio não era todo mundo que participava, que lia, aqui a *teacher* faz todo mundo participar. Bem legal para quem tá... porque tem gente que às vezes tá com dificuldades, mas não quer falar e aí, tira na aula, mesmo.

P – E no geral, você considera que você tá bastante motivada ou pouco motivada pra aprender aqui?

R – Motivada, bastante.

P – E quais são os fatores que te motivam para o aprendizado do Inglês aqui?

R – Eu gosto da língua, de aprender o Inglês e eu tenho muita vontade de morar fora. Então, eu acho que é uma motivação a mais.

P – Onde que você quer morar?

R – Eu queria muito morar nos Estados Unidos.

P – Você já chegou a ir para lá, ou não?

R – Não, nunca fui.

P – Pensando assim, vamos supor que você pode ir o ano que vem para os Estados Unidos, como que você se prepararia para falar lá? Para ter essa vivência?

R – Eu acho que eu ia ficar nervosa.

P – Mas o quê que você faria para chegar lá e conseguir se comunicar com as pessoas? Como que você se prepararia?

R – Eu acho que eu ia dar uma revisada assim, mentalmente: eu sei falar tal coisa, para pedir eu faço assim... e daí, eu acho que na verdade, quando você tá de frente com o “obstáculo”, você meio que se motiva mais a falar, então eu acho que flui, não sei. Imagino eu que flua.

P – Então, você acha que você faria isso? Você prepararia antes as frases que você tem que falar?

R – Na minha cabeça. Assim, se eu fosse pedir alguma coisa na fila, eu olho um prato que eu quero, então vou pedir assim, assim, assim, eu já monto a frase na cabeça antes para depois falar.

P – Perfeito. Isso é perfeito. Quando você tem prova oral aqui, como que você estuda?

R – Eu anoto bastante coisa em agenda, caderno e vou vendo as dicas de regras de tempo verbal e tudo. E eu treino sozinha em casa, mesmo, com o material que eu...

P – Você fala em voz alta?

R – Eu falo em voz alta. Mas às vezes, eu prefiro mais escrever, mesmo. E aí, alguma palavra que eu tenho dificuldade, eu procuro como pronuncia e fico repetindo.

P – E pra prova escrita, como que você faz para se preparar?

R – Eu leio o material, aí eu grifo as partes mais importantes e vou vendo o verbo auxiliar de tempo que tem e resumo.

P – Tá bom, então. Obrigada N.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XIII

Entrevistada: P.B.
Aluna TCI
Espanhol

P – P., primeira coisa que eu queria te perguntar é se antes de entrar aqui na universidade, você tinha cursado Inglês ou Espanhol no colégio ou em escolas de idiomas.

R – Já tinha estudado. Fiz um curso pela escola mesmo, pelo colégio em que eu estudava, de Espanhol.

P – Tá. E lá você teve Inglês, também?

R – Não. Só Espanhol.

P – Só Espanhol?

R – Só Espanhol.

P – Qual que era o colégio?

R – É o (incompreendido)

P – Ah tá! E lá você podia escolher a língua ou não, como que era?

R – Não. Era um curso fora da ementa do ensino médio.

P – Era um curso extracurricular?

R – Isso.

P – E quanto tempo você fez lá o Espanhol?

R – Fiz acho que um ano.

P – E quando você entrou aqui na universidade, você sentiu diferença entre o curso que você fazia lá e o que você teve aqui?

R – Não. não senti muita diferença, porque eu aprendi lá mais o básico, mesmo, porque foi só um ano, então não consegui aprofundar muito na matéria.

P – E o jeito que as aulas eram dadas, assim? Tinha mais ênfase na gramática? Como que era?

R – Era na gramática e fazia muito ditado. Em ler algo em Espanhol e você escrever.

P – E quando você entrou aqui também, você achou que o jeito que era trabalhado em sala de aula, as atividades que você fazia em sala de aula, eram parecidas com essas do colégio ou não?

R – Parecidas.

P – Em qual sentido, por exemplo, que atividades você achou que eram, muito similares?

R – Essa questão de você fazer em sala de aula mesmo, às vezes, dar um texto, perguntar alguma coisa do dia a dia, para você ir acostumando com a língua, né, praticar a língua.

P – Você lembra, assim, das aulas que você teve, que você teve vários professores, né? Você lembra do tipo de atividade que você gostava mais? Se era com música, com vídeos ou se era debate, você lembra o tipo de atividade que você mais gostou?

R – Sempre gostei de música, porque cada cantor tem um jeito diferente, às vezes, de falar, que faz você ter várias percepções da língua.

P – Tá. E me diz uma coisa, quando você entrou aqui, não só quando você entrou, mas assim, ao longo do curso, no geral, você se sente motivada para estudar Espanhol ou não?

R – Mais ou menos.

P – Qual motivo, assim? Acho que você tá mais desmotivada (risos).

R – É.

P – E qual seria assim, o motivo da desmotivação ou o que teria que ter sido feito para que você se sentisse mais motivada?

R – Eu acho que a gramática é importante, mas por exemplo, se eu for hoje pra Buenos Aires, às vezes, a gente não sabe pedir uma comida. Alguma coisa assim, ou ler, pegar tradutor, porque você usa mais a gramática do que a fala, não aprende coisas no cotidiano que a gente pode usar, se fosse pra viajar, por exemplo.

P – Então, pelo o que eu tô entendendo, você acha que aqui faltou uma ênfase na oralidade?

R – Isso mesmo. Porque eu sinto mais dificuldade na oralidade, de falar, mesmo.

P – É, porque costuma ser, né, a parte mais...

R – Mais difícil.

P – É. E então, se você fosse hoje para Buenos Aires, como que você se prepararia? Você tem ideia de como você se prepararia para essa viagem?

R – Sim, acho que eu faria um manual próprio, mesmo, tipo: nomes de comidas, nomes típicos de lá que a gente pode pedir, já ter isso gravado no celular para não passar vergonha (risos). Acho que eu me prepararia dessa forma.

P – Mas é perfeito isso que você falou. Deixa eu ver se tem mais alguma coisa. Não, acho que não. Obrigada P.

R – De nada.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XIV

Entrevistada: S.R. Aluna de Secretariado

P – Então S., a primeira coisa que eu queria perguntar para você é se antes de ingressar aqui na universidade, você já tinha estudado idiomas fora, ou no ensino regular mesmo, na escola, ou em escola de idiomas, ou fora do país...

R – Sim, eu estudei na escola, mas como fiquei muito tempo sem estudar, eu já tenho 46 anos, né, e fiz também há dez anos, um curso de Inglês. Espanhol eu nunca tinha feito, vim fazer na universidade, mas tinha contato com a língua através dos parentes que eu tenho... meu avô era espanhol. E também, como eu viajo muito, todo ano ou duas vezes por ano, então conheço a língua assim, italiano por conta de convivência do sul que foi colonizada a minha cidade...

P – Ah tá! Então, você convivia com italianos?

R – Sim, com italianos. Entendo bastante, mas não falo. O Espanhol, por conta da família e o Inglês por curso que eu fiz no Celin também, na Universidade Federal.

P – Tá. No Celin você cursou por quanto tempo?

R – Um ano e meio.

P – Um ano e meio? Você lembra o seu nível?

R – Eu fui até intermediário no Celin, que u pulei o básico, porque como eu já tinha uma...

P – Já sabia um pouco.

R – Já sabia um pouco da escola, ainda.

P – E quando você ingressou aqui na universidade, você cursa aqui Inglês e Espanhol, você achou que tinha muita diferença entre a metodologia que você viu no Celin e aqui, da universidade? As aulas... principalmente você pensando no Inglês que foi inglês que você teve lá. Você notou diferença nas aulas ou você achou parecido?

R – É parecido. Algumas... o que muda, na verdade, o material, sim, é meio parecido, mas a dinâmica das aulas... como nós passamos por vários professores durante o curso, a gente acaba que aprende a metodologia de cada professor. Então isso sim é diferente, mas em base de material didático, não foi muito diferente do que eu vi.

P – Mas você acha que a metodologia de sala de aula, daqui pro Celin houve uma diferença?

R – Houve. Tem um pouco de diferença, sim.

P – E quais seriam essas diferenças de metodologia? Você consegue expressar quais são?

R – Olha, de pronto assim, não saberia... por exemplo, agora que eu estou no último... fazendo optativa em Inglês 6, a Juliana trouxe algumas ferramentas novas que eu, por ser uma aluna mais velha, achei que talvez... levei um susto: será que me adapto ou não? Mas ela trouxe o Pdalet para interação que isso não existia no Celin e também, por conta da época que era outra...

P – Na época, não existia, mesmo.

R – Mal existia internet, né? Então, isso foi muito válido, não apenas pra gente conhecer o Inglês e saber, uma forma de comunicação também, uma forma de ver outras ferramentas. Então, é nisso que eu acredito, acredito no ensino mútuo de várias disciplinas numa só: você aprende Inglês, mas também está aprendendo um pouco de informática, um pouco de tudo, assim. Eu acho que a gente aprende tudo junto.

P – Bacana. E me diz uma coisa, você achou que tinha diferença entre o curso de Espanhol e de Inglês aqui em termos de metodologia ou de dinâmica da sala de aula?

R – É como eu disse, foram várias professoras, né? Tem os professores mais antigos que têm uma metodologia, os mais jovens, como a Juliana que têm outra, mais tecnológica. Nesse sentido, sim, há bastante diferença, mas de conteúdo, também, alguns professores cobram muito o conteúdo, não em Espanhol... mas cobram bastante o conteúdo, você tem que saber a gramática, mas às vezes, a vivência também conta, o falar. Então, eu sinto que alguns colegas deixaram de falar muito porque só ficaram na gramática. Não por conta do professor, mas porque se sentiram mais cobrados dessa forma. Não por conta da professora fazer alguma coisa... não fazia nada, só...

P – Sim. É que às vezes, pode ser uma percepção do aluno, mesmo, talvez, né? Às vezes, é do professor mesmo e às vezes, pode ser até do aluno, né?

R – Porque é o mostrar, né? Por exemplo, vamos pegar Espanhol, a gente sabe que tudo que termina em aje é masculino, então nas suas aulas, por exemplo, criava situações, falava frases e tudo. E se você só colocar na lousa que aje é masculino, você não vai fixar. Essa diferença existe sim.

P – Entendi. E aqui no curso, quando você tinha que estudar para uma prova escrita ou para uma prova oral, como que você se preparava? Primeiro para a prova escrita, como que você estuda para uma prova escrita de idiomas aqui?

R – Então, como eu sou das antigas, eu faço tudo... eu escrevo tudo, eu faço resumos e em algumas matérias, tirando línguas, eu faço até questionários, muitas vezes. Em línguas, eu procuro fazer muitos exercícios, procurava fazer exercícios...

P – Você faz os exercícios de gramática?

R – Sim. O livro todo até nos primeiros semestres, no final, eu tava meio... (risos)

P – Não aguentava mais ver o livro (risos).

R – Mas na verdade, eu acho que o estudo é constante. Então, quando eu chegava com a Professora Lídia, principalmente, nos primeiros semestres, que depois chegou com você, mas acho que talvez lembre ainda, eu já chegava com o material da aula feito, porque eu estudava em casa e j trazia. Então, quando a professora falava daquele assunto, na verdade, era só uma retomada do que eu já tinha visto e aquilo não era tão assustador.

P – Você achou um jeito de não se assustar, é isso?

R – Exatamente. Então, quando você está adiantado, você sabe o que vem e você consegue perceber de uma maneira diferente.

P – Entendi.

R – Por isso que eu acredito também naquelas aulas que o professor apresenta a nova matéria nos minutos finais ali, e retoma numa próxima aula com a mente mais fresca, isso eu acho bacana quando acontece também, quando os professores conseguem transmitir assim, essa ideia de: “Olha, é isso, mas não se assustem, a gente vai ver de novo”. Isso é bacana.

P – Entendi. E quando era para uma prova oral, o que você fazia para se preparar?

R – Então, como eu falo muito, né (risos), eu sempre falei muito nas aulas de línguas, então eu nunca tive uma preparação, sempre confiei no que eu já sabia e também assim, como eu sou muito visual, tenho que ver como escreve para poder falar, então eu já me sentia preparada. Nunca estudei muito para uma prova oral.

P – Entendi. Então, no caso, você estudaria mais para as provas escritas do que para as orais?

R – Do que para as provas orais.

P – Tá. Talvez agora, pensando no Inglês, porque Espanhol, eu sei que você fala bem (risos)

R – Não muito (risos).

P – Eu tenho vídeos que comprovam.

R – Mas eu sempre fiz os vídeos porque você dizia: “Você não fala bem, tem que melhorar”, e eu queria me superar... mas isso que é o legal, é o instigante, né? Claro, é que varia também de pessoa para pessoa. Eu sou do tipo que se você me desafia, eu vou te mostrar que eu posso, né? Claro que também, hoje, você consegue entender, perceber que tem alunos que não vão reagir dessa forma, mas quando percebe alunos assim, é bom que a gente se sinta desafiada, mesmo, né? Eu gosto de me sentir desafiada.

P – Então, no Espanhol, eu sei que tá tranquilo. Agora, no Inglês, como que... por exemplo, eu vi que você tem uma foto lá em São Francisco que você tava?

R – Sim.

P – E aí, quando você vai para um país de língua inglesa, você chega a se preparar antes para chegar lá e conversar? Você faz esse preparo ou não?

R – Não. Em casa, como eu falei, com os meus filhos, a gente tinha essa brincadeira de os mais velhos, como falavam Inglês e os mais novos não, falavam em Inglês algumas coisas que os outros não poiam saber, depois eles aprendiam, e a gente falava Espanhol, quando o outro aprendia Espanhol, a gente... agora, eles falam Japonês e eu não sei nada.

P – Agora você que não sabe nada.

R – Então, assim, quando a gente fala algumas coisas em Inglês ou Espanhol só com o mais velho que gosta, e a gente assiste muitas séries e muitas coisas, eu não faço uma preparação específica pra isso. A única preparação quando eu viajo é conhecer o lugar que eu vou, saber o que eu quero ver, pontos assim, mais... comidas, tudo que

tem no lugar. E isso já é um estudo, porque você começa a ler os lugares e algumas palavras eu não consigo traduzir mais nem em Inglês e nem em Espanhol. Por exemplo, em Espanhol, nós tivemos um ponto que a Lídia deu do...

P – Do (Boris)?

R – Isso. E eu não consegui traduzir o conto para entender. Eu tinha que ler em Espanhol para entender. Então, eu acho que isso, por mais que lá no começo me era difícil, hoje tenho mais facilidade. Mas mesmo assim, voltando ao Inglês, eu sempre fui para costa leste, eu sempre ia para Nova York, Miami, ali, era fácil de se comunicar. Dessa vez, para o outro lado, quando eu cheguei, eu achei que eu ia ter que voltar para o Inglês 1 porque o sotaque... na verdade, quem tem sotaque somos nós, mas a forma de falar é outra e até o seu ouvido se acostumar, demorou dois dias, assim, para eu entender...

P – Mas é até você entender a entonação, o ritmo, aí depois, é tranquilo, né?

R – É, e assim, as gírias, às vezes, são difíceis, mas depois que você pega, você consegue se comunicar bem, assim. Mas o que eu mais gosto de viajar, como lá é um país que tem de tudo, não é nem às vezes, de falar o Inglês com o nativo, é o Inglês com o indiano que te desafia, o Inglês com o árabe, então esses são desafiadores, assim, para você entender. Então, esses eu acho bacana, quando eu pego pessoas... quando a gente foi pra Londres, se eu não me engano, eu peguei um menino de Macau e nós ficamos tentando conversar numa tarde toda. Então, essa troca que eu acho legal e procuro sempre fazer quando viajo, assim.

P – É legal, mesmo. E durante o período que você estava aqui, você se sentia bastante motivada para aprender os idiomas, pouco motivada? Como foi a sua motivação para aprender aqui o Inglês e o Espanhol?

R – Então, em Inglês, eu sempre me senti motivada, sempre! Eu nunca tive...

P – Você já entrou motivada?

R – É. Eu já sabia um pouco da língua, então eu sempre fui motivada pelo contato com a professora, a Prila (?) é ótima. Não tive problemas com o Inglês. No espanhol, eu entrei muito motivada, mas muito, muito motivada e eu sabia que eu sabia mais do que a turma, não por arrogância, pela minha idade, pela minha história...

P – Pelas viagens, tal.

R – Também pela família que eu tinha, né? Por isso. Então, no primeiro ano que foi com a Lídia e tudo, um ano e meio que eu tive aula com ela, foi bem legal assim, apesar de algumas colegas reclamarem, eu não tive problemas. Mas aí depois, eu não tive muita afinidade vamos dizer assim, aí me desmotivou muito, eu só vinha para cumprir presença, mesmo e porque você conhece o meu Espanhol e eu não consigo entender como o meu Espanhol tinha a mesma nota de uma aluna que reprovou duas vezes no Espanhol.

P – O que te desmotivou você acha que foi uma... eu não sei nem como explicar isso, mas foi um erro de avaliação?

R – Eu não sei se talvez a forma que eu me coloquei também na sala tenha... a pessoa tenha pensado: ela quer saber demais, vou cortar as asas...

P – Você acha que foi uma questão de postura, mesmo?

R – Foi, porque eu cheguei e falei assim: “Mas eu falei isso” “Mas você falou”, e a outra pessoa não conseguia falar morrer em Português. Então, eu acho que assim, não é por aí. Claro que você tem que trazer o aluno que não tá conseguindo buscar, só que nem isso a pessoa fazia, também. Ela não fazia isso para a outra... e aquele que tá lá em cima, que tá num nível melhor motivar para que ele continue, porque às vezes, a gente que tem mais de um filho, a gente vê isso, às vezes, sabe, de falar sempre parabéns para um filho e não falar para o outro só porque o outro não tira notas boas, também não é legal. Então... claro, a gente não é mais criança, mas me desmotivou ter tido uma má avaliação. Essa foi a verdade, assim, sabe? Tanto que eu cheguei e você me resgatou. E eu já falei isso, né, se talvez não tivesse sido com você o meu último ano, eu não sei, eu teria buscado uma outra forma de fazer o Espanhol, mas não teria continuado, eu acho que você me resgatou assim, o gosto... além da matéria de estar aqui na universidade, o gosto pelo Espanhol, o Espanhol não se tornou uma língua difícil pra mim e nem odiada porque é isso que a gente vê nos alunos, principalmente nos mais jovens, né? É como não gostar de Matemática, né, não gosto do professor, não vou gostar da Matemática. Então, eu agradeço demais, assim, o que você fez, eu já falei isso, a gente já conversou sobre isso e você me resgatou, mesmo.

P – Obrigada pela entrevista, S.

FINAL DA ENTREVISTA**Anexo XV**

**Entrevistada: V.R.M.G.
Aluna Secretariado**

P – Então, V., primeira coisa que eu queria saber é se antes de ingressar aqui no Secretariado, você já tinha estudado Inglês ou Espanhol ou qualquer outro idioma no colégio ou também em escola de idiomas.

R – Eu já tinha contato com a língua desde o ensino fundamental e no médio, foi um pouquinho mais profundo...

P – Com o Inglês?

R – Espanhol. O Inglês eu tinha contato, mas nem tanto, não me aprofundei tanto, mas o Espanhol, eu sempre tive uma afinidade maior, uma facilidade de aprender, então, eu já tinha um conhecimento básico, assim, mais forte.

P – Você teve os dois no colégio?

R – Os dois.

P – Durante o mesmo período?

R – Durante o fundamental, sim. No ensino médio foi mais forte o Inglês, que o Espanhol, durante o ano, não tinha professor.

P – Tá. E me diz uma coisa, quando você entrou aqui no curso de Secretariado, você sentiu diferença do jeito que é ensinado aqui, o Inglês, Espanhol do jeito que era ensinado no colégio?

R – Bastante. Lá no colégio, era mais atividades, não era tanta amostra assim, da língua em outros formatos, em vídeo ou em filmes ou aulas diferentes também com conversação ou coisas do tipo.

P – Então, lá você acha que era mais focado na gramática, você diria?

R – Com certeza.

P – Era mais trabalhos com textos...

R – Sim, textos, gramática, conjugação de verbos, mais focado nisso. Todos os anos, basicamente.

P – E logo que você entrou aqui, e até hoje mesmo, ao longo do curso, você se sentiu bastante motivada, pouco motivada? Qual foi a sua motivação assim, para aprender Inglês e Espanhol?

R – Eu gostei bastante da metodologia que os professores aplicam, que tem aqui a prova oral e a prova escrita e são basicamente, modelos diferentes das línguas, mas com o mesmo foco, de tanto aprender a gramática, escrita e a falar, também.

P – E você lembra assim, qual o tipo de atividade feita em sala de aula que você acha que te ajudou mais a... pode ter sido sei lá, alguma atividade, algum tipo de prova, alguma coisa que você acha que realmente te ajudou a estudar mais e aprender, de fato, a língua?

R – Eu acho que foi mais... o que deixa mais tranquilo e faz a gente esquecer menos o conteúdo é fazer uma prova com consulta, nem que seja com o dicionário. A gente se sente mais segura e acaba lembrando da matéria. Às vezes, faz até pouca pesquisa, mas tem aquela segurança de poder estar olhando, errar menos.

P – E uma coisa, se você tivesse que viajar hoje para um país de fala inglesa ou um país de fala espanhola, como que você se prepararia para uma vivência no exterior?

R – Acho que primeiramente, a gente já conhece um pouco da... por exemplo, eu tenho muita vontade de ir para a Espanha, mas durante o curso aqui na faculdade, a gente já tem uma boa base, pelo menos, básico assim, de cultura, algumas gafes que a gente pode evitar, coisas mais de cultura que eles fazem que a gente... as diferenças entre as culturas, acho que é o principal.

P – Mas você se prepararia assim, para... como que você se prepararia para chegar lá, falar no aeroporto, falar no hotel, para passear? Como que você acha que você se prepararia, para quando você estivesse lá?

R – Acho que tinha que revirar mais um pouquinho as partes de viagem, assim, por mais que a gente tenha visto recentemente, agora no 6º período, mas é bom dar mais uma revisada, que às vezes, tem algumas palavras que não estão nada relacionadas e a gente ficava...

P – Então, você revisaria o vocabulário?

R – Com certeza.

P – Acho que era isso, então. Tá bom? Obrigada V.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XVI

Entrevistada: L.G. Aluna do Secretariado

P – Então, L., a primeira coisa que eu queria perguntar para você é se antes de ingressar aqui na universidade, você já tinha estudado línguas estrangeiras no ensino regular mesmo ou em escola de idiomas, enfim, e quais foram as línguas que você teve contato antes.

R – Então, eu tive contato só com a língua inglesa no ensino regular, mas nunca fiz cursos em escola de idiomas.

P – E me diz uma coisa, quando você ingressou aqui na aula de Inglês ou na aula de Espanhol, você percebeu alguma diferença entre a metodologia que você conheceu de ensino? O jeito que era ensinado inglês na escola e o jeito que é ensinado aqui o Inglês e o Espanhol, você achou que era parecido ou você notou diferença?

R – Então, no ensino fundamental e médio, depende muito do professor que eu for comparar, mas uma professora que eu tive no inglês do ensino médio, o método de ensino dela é bem parecido com o que é aplicado aqui na universidade. Porém, é claro que no ensino fundamental, era algo bem mais básico e aqui, é bem mais aprofundado, a aula é bem mais dinâmica, os alunos, realmente, participam mais, têm mais interesses, tanto na aula... de Espanhol, eu não tive contato, mas eu vejo o interesse em ambas as línguas.

P – E você disse assim, que as aulas são mais dinâmicas, ao que você se refere nisso? O quê que acontece em sala de aula que você acha que dinamiza a aula?

R – É que além da teoria aplicada, tem a conversação, a gente elabora situações para conversar, a gente vê vídeos, escuta músicas. Isso inteira mais a gente com a língua que a gente tá estudando. Eu acho que isso que dinamiza mais as aulas.

P – Tá. E me diz uma coisa, quando você tem uma prova oral, como que você se prepara para ela? Tanto em Inglês como em Espanhol, como que é o seu preparo?

R – Então, primeiro, como é dividido em bimestres, digamos assim, eu vejo o que foi estudado naquele bimestre, vejo vídeos, vejo livro, vejo minhas anotações, os exercícios à parte do livro, que são algumas atividades extras que as professoras passam e vou estudando e busco entender, realmente, o conteúdo que foi aplicado para eu poder contextualizar melhor, seja fazendo algum diálogo, me preparando para alguma reunião... é assim...

P – Você também... pelo o que eu entendi, você também esquematiza como pequenos diálogos? Você faz isso?

R – Sim, para contextualizar melhor o que foi aplicado, para eu realmente entender para que serve aquilo que a gente estudou.

P – Legal. E quando é para uma prova escrita, como que você faz para estudar?

R – Basicamente, a princípio, é a mesma coisa, eu vejo o que foi estudado, vejo como eu aplico isso e vejo vocabulário que sempre pega a gente nessas provas. E tento fazer exercícios assim, *online* do próprio livro ou que a professora passe.

P – Tá. E me diz uma coisa, se você fosse hoje assim, viajar para um país estrangeiro, como que você se prepararia para chegar lá e se comunicar?

R – Primeiramente, conhecer basicamente o lugar que eu iria, alguns costumes, ver o que mais predomina, se são lojas, se são lojas de roupas, enfim, se contextualizar na cidade para eu poder me preparar principalmente com o vocabulário, porque eu acho que noção de como formular perguntas e como se virar, a gente até consegue, porém, a gente precisa estar contextualizada na cidade, mesmo, buscando esse vocabulário.

P – Perfeito. E para finalizar, você se sente bastante motivada para aprender línguas aqui, qual que é o seu grau de motivação tanto no Inglês como no Espanhol?

R – Eu acredito que é 8 ou 9, que depende muito do momento. Agora, o final do semestre tá muito pesado, mas a gente vê o quanto isso abre as portas pra gente tanto para o trabalho, quanto na vida pessoal, o quanto isso é enriquecedor, a gente tem um incentivo. É uma pena que a gente, com as tarefas do dia a dia, a gente não consiga se dedicar o quanto deveria, porque eu acredito que o que a gente tem em sala de aula, é sim, fundamental, porém, a gente precisa expandir isso para o nosso cotidiano, que muitas vezes, a gente não consegue.

P – Tá bom, então, obrigada L.

R – De nada.

FINAL DA ENTREVISTA

Anexo XVII

Transcrição:

Gravação número 48 – Entrevista da J.A.P.S. que é aluna do curso Tecnólogo em Comunicação Institucional com a opção de Língua Espanhola. Ela está cursando o quarto semestre de Língua Espanhola com a professora XXXXXXXX.

Entrevistador: Quais as outras línguas que você estudou antes de ingressar na Universidade?

J.: Antes eu estudei francês e depois inglês.

Entrevistador: Onde você estudou essas línguas?

J.: O francês eu fiz uns 2 anos no Centro Europeu e foi muito bom. Estudei inglês na Wizard, só que não foi tão bom. Só depois que comecei a fazer aulas particulares de inglês que deu um “up”.

Entrevistador: O método da Wizard é bastante repetitivo?

J.: Sim. Então, no começo foi muito bom (durante uns 6 meses) quando eu comecei a levar a sério mesmo e estudar em casa. Consegui assimilar mais através da repetição e só depois que fui entender a importância da repetição. Hoje eu consigo me virar escutando e assistindo séries.

Entrevistador: Era muito diferente o método de ensino da Wizard em relação ao do Centro Europeu?

J.: Totalmente, muito diferente. No Centro Europeu a apostila em si era muito boa, ela utilizava muitos exercícios. Além de possuir um vocabulário muito rico nós conversávamos em sala, eu achei muito melhor comparado ao Entrevistador: No começo o método repetitivo pode dar um bom “input”, mas depois fica entediante.

J.: É fica, e fora que você não tem muita relação com as pessoas. Você passa uma hora e meia ou uma hora na sala de aula, e não conhece as pessoas da turma, não tem interação com elas. Trabalhávamos apenas com rádio ou computador. Isso era complicado.

Entrevistador: Quando você entrou no curso, você optou pelo espanhol ou foi segunda opção?

J.: Foi segunda opção.

Entrevistadora: Você queria inglês?

J.: Sim, mas eu acho que foi muito bom, porque eu tinha um pouco de preconceito com o espanhol. Depois que eu fui conhecer a língua é que eu fui ver quanto era rico, sabe? Em todos os sentidos, tanto na cultura quanto no conteúdo em si e os professores ajudaram bastante.

Teve um professor muito bom, que foi o professor Felipe do semestre passado. Ele mostrava a origem das coisas, às vezes os professores não mostram isso, de tipo é assim na língua por conta disso, sabe a gente só faz por fazer, porque tem que fazer. Sabe a gente não sabe: “ah, mas por que que é assim?”

Entrevistadora: Mas me dá um exemplo.

J.: Por exemplo: as regiões da Espanha que tem o Castelhana, e tem as regiões da Espanha em si que tem.... Eu não lembro.

Entrevistadora: Catalão, Galego...

J.: Isso. E cada região fala de uma maneira diferente, e você começa a entender a maneira como eles falam. Até pelo fato, de que algumas coisas cada país tem uma maneira de se falar, tipo o “j”, “ll”, é diferente. E eu comecei a entender qual eu tinha mais facilidade/familiaridade.

Entrevistadora: Mais familiaridade pra fazer?

J.: Isso, porque se não quando eu vou falar fica uma mistura, tipo estou falando tudo de um jeito meio mexicano, um pouquinho do argentino e um pouquinho da Espanha.

Entrevistadora: Pra padronizar?

J.: Isso, de escutar mais a região que eu quero, sabe?

Entrevistadora: E você tem essa preocupação no inglês?

J.: No inglês não, porque eu gosto mais. Acho que eu gostei mais, acho que eu tenho mais facilidade com as línguas latinas, como o Espanhol e Francês, do que com o inglês.

Entrevistadora: Mas seguindo esse teu raciocínio você tem que fazer a mesma coisa com o inglês.

J.: Sim, sim. No inglês eu não consigo ver tanta diferença.

Entrevistadora: Mas tem, é bem diferente.

J.: No americano tem bastante diferença, mas é mais para esses dois (americano e britânico) que eu consigo ver diferença. Por exemplo: eu não consigo ver a diferença do (inglês) na Austrália, porque eu também não escuto muita coisa da Austrália, é mais americano.

Entrevistadora: Eu acho que talvez no espanhol isso fica mais evidente, porque a gente tem mais contato com todos.

J.: Exato, é mais isso. Mas o inglês em si pra mim é um pouco mais desafiante, porque no Francês e no Espanhol têm muitas palavras que você já meio que já sabe só de você ver, e é meio parecido com o português, então você já consegue entender melhor. O inglês não, ele é totalmente diferente pra mim, às vezes é difícil.

Entrevistadora: O seu jeito de estudar é o mesmo para estudar uma língua latina e para estudar o inglês? Ou você estuda de um jeito diferente? Como que você estuda?

J.: Por exemplo: no Inglês eu preciso escutar mais, o listening...

Entrevistadora: Você tem mais dificuldade de compreensão auditiva?

J.: Exato. Preciso ler mais também, é a leitura e o listening. No espanhol é diferente, eu tenho facilidade em ouvir só que preciso ler um pouco mais e falar também.

Entrevistadora: E no Francês?

J.: No Francês eu preciso falar mais e um pouquinho do “listening”. Então eu uso muito “Podcast”, sempre pego “Podcast”. Então no meu celular eu não tenho música, tenho “Podcast”. Eu tenho bastantes, assim pra entender, e no “Podcast” é sempre uma conversação. Gosto de conversações, tipo duas pessoas conversando sobre um determinado assunto, dá pra ver a diferença da língua, a diferença dos dois, homem e mulher. Então, é interessante.

Entrevistadora: E quando você tem uma prova oral, como você estuda?

J.: Como que eu estudo?

Entrevistadora: É.

J.: Eu vejo o conteúdo e monto frases mentalmente.

Entrevistadora: Você chega a escrever?

J.: Algumas vezes sim, isso eu aprendi acho que no Inglês. Isso me ajuda muito, de trocar, tipo eu uso um verbo como “almoçar”, depois “Yo quiero almoçar frijoles”.

Entrevistadora: Você faz o método da Wizard? Que a Wizard é assim, não é? Você pega a frase pronta e fica trocando as palavras.

J.: Sim, isso me ajuda. Isso eu gostei na Wizard, pelo fato de que eu trocava sempre, porque me ajudava no vocabulário. Acho que eu pego um pouquinho de cada coisa que eu aprendi que me ajuda.

Entrevistadora: Pensando assim, quais foram as coisas que você conseguiu aproveitar? Então, na Wizard foi isso de você pegar a estrutura da frase, no caso a estrutura gramatical, e ir variando o vocabulário. E o que você aproveitou das aulas de francês e das aulas de espanhol?

J.: De espanhol acho que a parte de sempre utilizar, porque é diferente as conjugações, então eu estou sempre conjugando muito.

Entrevistadora: Você faz muita conjugação verbal então?

J.: Isso, eu faço bastante, pra mim já é automático.

Entrevistadora: Você internalizou?

J.: Isso, você meio que já sabe o sentido da ordem. No francês também.

Entrevistadora: Você pensa mais gramaticalmente?

J.: Exato. Ao contrário do Inglês, que eu tenho muita dificuldade na gramática. Esses dias eu estava conversando com um amigo e ele ficou me corrigindo o tempo todo. Às vezes é um pouco desanimador quando uma pessoa fica te corrigindo o tempo todo, mas eu vejo que é necessário.

Entrevistadora: Você acha que é necessário?

J.: Corrigir?

Entrevistadora: É. Ficar interrompendo o que você tá falando, porque às vezes pode prejudicar a fluência.

J.: Sim. Eu tinha começado o francês a uns dois, três anos atrás conversando com um amigo que era do Congo, a gente conversava pelo Skype e ele ficava me corrigindo o tempo todo. Eu confesso que eu desanimei bastante, porque eu não conseguia jogar pra fora o que eu sabia, sabe?

Entrevistadora: Acaba gerando interrupção.

J.: E era bem ruim isso, você fica com um sentimento de eu não sei nada.

Entrevistadora: E não é verdade. E diz uma coisa, nas aulas que você teve de inglês, de francês e de espanhol, que tipo de aula você gosta mais? Uma aula mais com vídeo? Com Gramática? Com música? Que tipo de atividade você gosta de fazer? O que você acha que te ajuda mais a aprender? Não que você goste porque é divertido, mas que realmente te ajuda a aprender.

J.: Quando o professor interage bastante, é mais pela vida do professor sabe, não pela vida em si, mas quando ele demonstra vida naquilo que ele fala. Eu aprendo isso em liderança também, porque as pessoas do grupo são dirigidas por um líder, se o líder não tá motivado e realmente tem ânimo, é ele que motiva todo mundo. Eu vejo isso pelo professor que teve no semestre passado, ele demonstrava vida na língua e isso era fantástico. Quando ele interage com os alunos, ele escreve também, tipo uma palavra que eu não sei, eu tô falando e falo uma palavra errada, daí ele ia escrevia no quadro a palavra que eu não sabia (e agora eu sei como falar).

Entrevistadora: Então, o que te motiva em sala de aula?

J.: Em sala de aula acho que quando ele usa coisas diferentes.

Entrevistadora: Tipo o quê?

J.: Com um vídeo. Quando a gente teve que apresentar semestre passado, cada um tinha que apresentar alguma curiosidade, sempre no começo da aula, de algum país diferente alguma coisa que era interessante. E isso me motivava a procurar algo que tinha em algum país, eu tinha que falar e apresentar. Eu achava isso muito legal.

A parte de seriados, a gente pegava uma parte de um seriado, a gente assistia (claro que com legenda) e na legenda eu conseguia reconhecer aquilo que eu aprendi. Então era muito bacana isso, a importância daquilo que eu aprendi.

Entrevistadora: Sendo usado.

J.: Exato, numa situação real, como num seriado. Isso era bem bacana

Entrevistadora: E no geral, qual a língua você acha que você tem mais facilidade agora? Francês? Espanhol?

J.: Acho que o espanhol agora, eu falo isso por conta de que eu tenho falado mais espanhol do que o francês, porque eu não tenho tanto contato com o Francês.

Entrevistadora: Na verdade é por que você tá praticado mais.

J.: É agora sim, eu me obrigo a ter que fazer, porque é muito difícil aprender no seu país do que quando você tá em volta de vários lugares onde você é obrigado a aprender. Sei lá se eu pudesse ir pra França ou outro lugar assim. Contato com a língua! Então eu sempre tenho que me obrigar a ver alguma coisa todo dia, nem que seja um “Podcast”. É a frequência de aprendizado todos os dias, é ver a língua todos os dias, porque se não eu nunca vou conseguir aprender. Uma coisa que eu entendi é que se eu ver a língua uma vez por semana não vai, tem que ser todo dia toda hora, é ver a minha vida envolta de uma língua. Isso é muito legal, até pelo vocabulário. A maior dificuldade que eu tenho agora é a de pegar vocabulário, porque eu entendo, sei gramática, conheço as estruturas das três línguas, mas vocabulário é a maior dificuldade que eu tenho agora.

Entrevistadora: Você já desenvolveu alguma estratégia para estudar vocabulário? Você faz listas de vocabulário?

J.: Lista funciona às vezes, mas eu uso um site que usa cartõezinhos. Então, vai por cartão.

Entrevistadora: Como que é? Tem a figura e a palavra?

J.: Tem, ele mostra uma palavra e tem a parte pra escutar. Tipo tem o cartãozinho e tem como eu escutar, daí se eu acertar a pronúncia passa pro outro, é tipo um joguinho de cartas. Mas não é tanto, acho que é mais ler.

Entrevistadora: Você acha que com a leitura você adquire mais vocabulário?

J.: Sim, porque eu entendo o sentido daquela palavra de acordo com o contexto que ela tá sendo usada. Então, a leitura me ajuda mais do que os cartõezinhos. E assistir seriado com legenda, porque eu vou lendo assim e vou escutando, daí eu anoto os vocabulários que eu não sei, depois eu procuro e vejo “Ah agora aquilo faz sentido”. É mais isso.

Entrevistadora: E agora a última pergunta, você se sente motivada a cursar aqui o espanhol no TCI?

J.: Sim, eu acho que a partir do momento que eu entendo isso como importante pra mim, que eu vou utilizar muito isso. Eu acho que vem mais pela intenção de porque eu estou aqui.

Entrevistadora: De usar isso fora daqui.

J.: Exato, porque às vezes a gente só vê como uma obrigação, como qualquer outra disciplina, de aí eu tenho que passar. E é muito pelo contrário, você pode conhecer lugares novos, pode fazer tanta coisa legal, além de conhecer pessoas. É mais pela motivação da pessoa, tipo por que eu estou fazendo isso. É mais isso.

Entrevistadora: Bem legal. Obrigada J.

Anexo XVIII

Disciplina: Língua Inglesa I					Código : ST 013
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular			Obs.:
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD		
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível básico. Leitura, interpretação e produção de textos em nível básico e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado Executivo.</p> <p>Introdução ao conhecimento e reflexões introdutórias da língua inglesa internacional. Ênfase no vocabulário básico utilizado na área de negócios e no mundo corporativo.</p>					
Referências Bibliográficas (básica):					
<ul style="list-style-type: none"> • IBBOTSON, M. & STEPHENS, B. Business Start-up 1 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2006. • PASSWORD: English dictionary for speakers of Portuguese (translated and edited by John Parker and Monica Stahel), São Paulo: Martins Fontes, 2005, 3º Ed. • RAYMOND, M. Essential Grammar in Use (with answers). São Paulo: Martins Fontes, 2010. 					
Bibliografia Complementar					
<ul style="list-style-type: none"> • COTTON, D., et. Ali. Market Leader Elementary Business English Course Book, Longman do Brasil, 2008. • GEFFNER, A. Como escrever melhor cartas comerciais em inglês. São Paulo: Martins Fontes, 2004. • MARTINEZ, R. Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação, 2006, 7º Ed. • WATSON, A. & VINEY, P. Basic survival: international communication for professional people: practice book, Oxford: MacMillan Heinemann, 2004. 					

Anexo XIX

Disciplina: Língua Espanhola I					Código: ST 014		
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular			Obs.:		
Pré-requisito: -			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD				
CH Total 60	Padrão PD	0	Laboratório LB 60	Campos CP	0	Estágio ES	0
CH semanal 4	Padrão PD	0	Laboratório LB 4	Campos CP	0	Estágio ES	0
EMENTA (Unidade Didática)							
<p>Desenvolvimento da competência oral e treinamento de estruturas básicas, contextualizando e envolvendo verbos auxiliares (regulares e irregulares), substantivos, artigos, adjetivos, pronomes e sistemas numéricos. Conhecimento da cultura dos povos de idioma hispânico através de textos históricos, notícias atuais, reportagens. Leitura, interpretação e produção de textos em nível básico. Campos léxicos – recursos fonológicos distintivos do espanhol e suas semelhanças e diferenças com os do português.</p> <p>Apresentação de estruturas básicas em língua espanhola para desenvolvimento da prática escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das diferenças fonéticas das variedades da língua espanhola; - Compreensão e produção de textos em língua espanhola em nível básico. 							
Referências Bibliográficas (básica):							
<ul style="list-style-type: none"> • PRADA, Marisa de, MARCÉ, Pilar. Entorno Laboral Nivel I. Madri: EDELSA, 2013. • GARRIDO ESTEBAN, G., LLANO DIAZ RIBEIRO, J., NASCIMENTO CAMPOS, S., Conexión-1. Curso para profesionales brasileños, 1ª Ed. Madri: Cambridge University, 2001. • FLAVIAN, E & FERNANDEZ, E. G. Minidicionário espanhol português – português espanhol. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. • GONZALEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2000. • MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español, de la lengua a la idea. Madri: Difusión, 1992. 							
Bibliografia Complementar							
<ul style="list-style-type: none"> • SANCHEZ, Aquilino, SARMIENTO GONZALEZ, Ramón y Santos Pérez. Gramática practica del español actual: Español para extranjeros. Madri: SGEL, 2008. • SANCHEZ, Aquilino. 450 ejercicios gramaticales: nivel elemental y autodidactas. Madri: SGEL, 2006 • SÁNCHEZ, Aquilino. Manual práctico de corrección fonética del español. Madri: SGEL, 2001. 							

Anexo XX

Disciplina: Língua Inglesa II					Código: ST 023
Natureza: Obrigatória	<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular				Obs.:
Pré-requisito: ST 013 Língua Inglesa I			Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD % EaD		
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pós-básico. Leitura, interpretação e produção de textos técnicos para uso empresarial. Leituras e discussão crítica da língua inglesa como língua internacional. Ênfase no vocabulário e nas práticas discursivas em nível pós-básico utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo.</p>					
Referências Bibliográficas (básica):					
<ul style="list-style-type: none"> • IBBOTSON, M. & STEPHENS, B. Business Start-up 1 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2006. • PASSWORD: English dictionary for speakers of Portuguese (translated and edited by John Parker and Monica • Stahel), São Paulo: Martins Fontes, 2005, 3º Ed. RAYMOND, M. Essential Grammar in Use (with answers). São Paulo: Martins Fontes, 2010. 					
Bibliografia Complementar					
<ul style="list-style-type: none"> • COTTON, D., et. Ali. Market Leader Elementary Business English Course Book, Longman do Brasil, 2008. • GEFNER, A. Como escrever melhor cartas comerciais em inglês. São Paulo: Martins Fontes, 2004. • MARTINEZ, R. Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação, 2006, 7º Ed. • WATSON, A. & VINEY, P. Basic survival: international communication for professional people: practice book, Oxford: MacMillan Heinemann, 2004. 					

Anexo XXI

Disciplina: Língua Espanhola II					Código: ST 024	
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular			Obs.:	
Pré-requisito: ST 014 Língua Espanhola I			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO	
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO	
<h3>EMENTA (Unidade Didática)</h3> <p>Desenvolvimento da competência comunicativa com ênfase em textos técnicos para uso institucional. Uso contextualizado das estruturas básicas das formas não pessoais das formas verbais, dos verbos defectivos, abundantes, preposições, conjunções, advérbios. Produção de textos relacionados ao cotidiano. Leitura e interpretação de textos em nível básico e intermediário. Desenvolvimento de trabalhos relacionados a cultura dos povos de idioma hispânico através de textos históricos, notícias atuais, reportagens. Leitura, interpretação e produção de textos em nível básico. Compreensão e interpretação de informações. Domínio do léxico geral e específico em questões empresárias para a elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais em nível básico e intermediário.</p>						
<p>Referências Bibliográficas (básica):</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRADA, Marisa de, MARCÉ, Pilar. Entorno Laboral Nivel . Madri: EDELSA, 2013. • GARRIDO ESTEBAN,G. ,LLANO DIAZ RIBEIRO,J.,NASCIMENTO CAMPOS, S., Conexión-1. Curso para profesionales brasileños, 1ª Ed. Madri: Cambridge University, 2001. • FLAVIAN, E & FERNANDEZ, E. G. <i>Minidicionário espanhol português – português espanhol</i>. 13 ed. São Paulo: 1999. • GONZALEZ HERMOSO, A. <i>Conjugar es fácil en español de España y de América</i>. Madrid: Edelsa, 2000. • MATTE BON, F. <i>Gramática comunicativa del español, de la lengua a la idea</i>. Madri: Difusión, 1992. <p>Bibliografia Complementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • MILANI, E. M. <i>Gramática de espanhol para brasileiros</i>. São Paulo: Saraiva, 1999. • MOLINER, M. <i>Diccionario de uso del español</i>. Madri: Gredos, 1983. • SANCHEZ & MATILLA, <i>Manual práctico de corrección fonética del español</i>. Madri: SGEL, 2007. • SANCHEZ PEREZ, A. & SARMIENTO GONZALEZ, R. <i>Gramática práctica del español actual</i>. Madri: SGEL, 2007. • AGUIRRE BELTRAN, B. <i>El español por profesiones. Servicios Turísticos</i>. Madri: SGEL, 2007. • GOMEZ DE ENTERIA, J. <i>Correspondencia comercial en español</i>. Madri: SGEL, 2007 						

Anexo XXII

Disciplina: Língua Inglesa III						Código: ST 033
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular				Obs.:
Pré-requisito: ST 023 Língua inglesa II			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO	
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação ORO	
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pré-intermediário. Leitura, interpretação e produção de textos em nível pré-intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Conversação, opiniões e debates sobre questões culturais em língua inglesa e notícias atuais.</p> <p>Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais.</p>						
Referências Bibliográficas (básica):						
<ul style="list-style-type: none"> • HORNBY, A.S. Oxford advanced learner's dictionary of current English. Oxford: Oxford University Press, 2005, 7º Ed. • KNIGHT, G.; O'Neil, M.. & Hayden, B. Business Goals 2 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2005. • SWAN, M. & WALTER C. How English works: a grammar practice book, Oxford: Oxford University Press, 1997. 						
Bibliografia Complementar						
<ul style="list-style-type: none"> • ASHLEY, A. A handbook of commercial correspondence, Oxford: Oxford University, 1992, 2º Ed. • COTTON, D., et.Ali. Market Leader Pre-Intermediate Business English Course Book, Longman do Brasil, 2008. • GEFFNER, A. Como escrever melhor cartas comerciais em inglês. São Paulo: Martins Fontes, 2004. • IBBOTSON, M. & STEPHENS, B. Business Start-up 2 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2006. • MARTINEZ, R. Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação, 2006, 7º Ed. • PASSWORD: English dictionary for speakers of Portuguese (translated and edited by John Parker and Monica Stahel), São Paulo: Martins Fontes, 2005, 3º Ed. 						

Anexo XXIII

Disciplina: Língua Espanhola III						Código: ST 034				
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular				Obs.:				
Pré-requisito: ST 024 Língua Espanhola II			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD							
CH Total 60	Padrão PD	0	Laboratório LB 60	Campos CP	0	Estágio ES	0	Orientação OR	0	
CH semanal 4	Padrão PD	0	Laboratório LB	4	Campos CP	0	Estágio ES	0	Orientação OR	0
EMENTA (Unidade Didática)										
<p>Prática efetiva da competência oral. Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada de estruturas frasais com verbos de irregularidade própria. Conversações acerca da cultura dos povos de idioma hispânico de textos históricos, notícias atuais, reportagens. Leitura, e interpretação e produção de textos em nível intermédio- avançado. Domínio de léxico geral e específico em questões empresarias para a elaboração de diversos tipos de correspondência comercial. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.</p>										
Referências Bibliográficas (básica):										
<ul style="list-style-type: none"> • PRADA, Marisa de, MARCÉ, Pilar. Entorno Laboral Nivel I. Madri: EDELSA, 2013. • GARRIDO ESTEBAN, G., LLANO DIAZ RIBEIRO, J., NASCIMENTO CAMPOS, S., Conexión-1, Curso para profesionales brasileiros, 1ª Ed. Madri: Cambridge University, 2001. • FLAVIAN, E & FERNANDEZ, E. G. Minidicionário espanhol português – português espanhol. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. • GONZALEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2000. • MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español, de la lengua a la idea. Madri: Difusión, 1992. 										
Bibliografía Complementar										
<ul style="list-style-type: none"> • SANCHEZ, Aquilino, SARMIENTO GONZALEZ, Ramón y Santos Pérez. Gramática practica del español actual: Español para extranjeros. Madri: SGEL, 2008. • SANCHEZ, Aquilino. 450 ejercicios gramaticales: nivel elemental y autodidactas. Madri: SGEL, 2006 • SÁNCHEZ, Aquilino. Manual práctico de corrección fonética del español. Madri: SGEL, 2001. 										

Anexo XXIV

Disciplina: Língua Inglesa IV						Código: ST 043
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular				Obs.:
Pré-requisito: ST 033 Língua inglesa III			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD % EaD			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível intermediário. Com ênfase na prática da comunicação oral. Leitura, interpretação e produção de textos em nível intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Desenvolvimento de argumentação, discussão e debate sobre questões empresariais em língua inglesa e notícias atuais. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.</p>						
Referências Bibliográficas (básica):						
<ul style="list-style-type: none"> • HORNBY, A.S. Oxford advanced learner's dictionary of current English. Oxford: Oxford University Press, 2005, 7º Ed. • KNIGHT, G.; O'Neil, M.. & Hayden,, B. Business Goals 2 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2005. • SWAN, M. & WALTER C. How English works: a grammar practice book, Oxford: Oxford University Press, 1997. 						
Bibliografia Complementar						
<ul style="list-style-type: none"> • ASHLEY, A. A handbook of commercial correspondence, Oxford: Oxford University, 1992, 2º Ed. • COTTON, D., et.Ali. Market Leader Pre-Intermediate Business English Course Book, Longman do Brasil, 2008. • IBBOTSON, M. & STEPHENS, B. Business Start-up 2 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2006. • PASSWORD: English dictionary for speakers of Portuguese (translated and edited by John Parker and Monica Stahel), São Paulo: Martins Fontes, 2005, 3º Ed. • VINEY, P. Survival English: international communications for professional people: student's book, Oxford: MacMillan Heinemann, 2004. 						

Anexo XXV

Disciplina: Língua Espanhola IV						Código: ST 044				
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular				Obs.:				
Pré-requisito: ST 034 Língua Espanhola III				Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD						
			 % EaD						
CH Total 60	Padrão PD	0	Laboratório LL	60	Campos CP	0	Estágio ES	0	Orientação OR	0
CH semanal 4	Padrão PD	0	Laboratório LB	4	Campos CP	0	Estágio ES	0	Orientação OR	0
<h3>EMENTA (Unidade Didática)</h3> <p>- Prática da comunicação escrita.</p> <p>- Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada de comunicações internas e externas em nível corporativo.</p> <p>- Compreensão e interpretação de informações de gênero comercial – tanto do âmbito oral como escrito.</p> <p>- Domínio do léxico geral e específico em questões empresarias para a elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais.</p> <p>- Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.</p>										
<p>Referências Bibliográficas (básica):</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRADA, Marisa de, MARCÉ, Pilar. Entorno Laboral Nivel I. Madri: EDELSA, 2013. • GARRIDO ESTEBAN, G., LLANO DIAZ RIBEIRO, J., NASCIMENTO CAMPOS, S., Conexión-1. Curso para profesionales brasileños, 1ª Ed. Madri: Cambridge University, 2001. • FLAVIAN, E & FERNANDEZ, E. G. Minidicionário espanhol português – português espanhol. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. • GONZALEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2000. • MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español, de la lengua a la idea. Madri: Difusión, 1992. <p>Bibliografía Complementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • SANCHEZ, Aquilino, SARMIENTO GONZALEZ, Ramón y Santos Pérez. Gramática practica del español actual: Español para extranjeros. Madri: SGEL, 2008. • SANCHEZ, Aquilino. 450 ejercicios gramaticales: nivel elemental y autodidactas. Madri: SGEL, 2006 • SÁNCHEZ, Aquilino. Manual práctico de corrección fonética del español. Madri: SGEL, 2001. 										

Anexo XXVI

Disciplina: Língua Inglesa V					Código: ST 053	
Natureza: Obrigatória		(X) Semestral () Anual () Modular			Obs.:	
Pré-requisito: ST 043 Língua inglesa IV			Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD			
		 % EaD			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pós-intermediário. Com ênfase na prática da comunicação escrita. Leitura, interpretação e produção de textos em nível pós-intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.</p>						
Referências Bibliográficas (básica):						
<ul style="list-style-type: none"> • HORNBY, A.S. Oxford advanced learner's dictionary of current English. Oxford: Oxford University Press, 2005, 7º Ed. • KNIGHT, G.; O'Neil, M.. & Hayden,, B. Business Goals 3 (Student's book), Cambridge University Press, ELT, 2005. • SWAN, M. & WALTER C. How English works: a grammar practice book, Oxford: Oxford University Press, 1997. 						
Bibliografia Complementar						
<ul style="list-style-type: none"> • COTTON, D., et.Ali. Market Leader Intermediate Business English Course Book, Longman do Brasil, 2012. • McRAE, J. & BOARDMAN, R. Reading between the lines: integrated language and literature. New York: Cambridge University, 1984. • VINEY, P. Survival English: international communications for professional people: student's book, Oxford: MacMillan Heinemann, 2004. • WATKINS, M.A. English prepositions for Brazilians. Curitiba, Ed. UFPR, 2000. 						

Anexo XXVII

Disciplina: Língua Espanhola V						Código: ST 054
Natureza: Obrigatoria		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular				Obs.:
Pré-requisito: ST 044 Língua inglesa IV			Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD			
		 % EaD			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 60	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
CH semanal 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 4	Campos CP 0	Estágio ES 0	Orientação OR 0	
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Prática da comunicação escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada de comunicações internas e externas em nível corporativo. - Compreensão e interpretação de informações de gênero comercial – tanto do âmbito oral como escrito. - Domínio do léxico geral e específico em questões empresarias para a elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. - Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais. - Desempenho da língua espanhola em nível avançado. 						
Referências Bibliográficas (básica):						
<ul style="list-style-type: none"> • GARRIDO ESTEBAN, G., LLANO DIAZ RIBEIRO, J., NASCIMENTO CAMPOS, S., Conexión-1. Curso de Español, 1ª Ed. Madri: Cambridge University, 2001. • GONZALEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2000. • MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español, de la lengua a la idea. Madri: Difusión, 1992. • MORENO, C. e TUTS, M. Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español. Madri: SGEL, 2008. • SECO, M. Gramática esencial del español. Madri: Espasa, 2008 						
Bibliografía Complementar						
<ul style="list-style-type: none"> • SANCHEZ, Aquilino, SARMIENTO GONZALEZ, Ramón y Santos Pérez. Gramática practica del español actual: Español para extranjeros. Madri: SGEL, 2008. • SANCHEZ, Aquilino. 450 ejercicios gramaticales: nivel elemental y autodidactas. Madri: SGEL, 2006 • SÁNCHEZ, Aquilino. Manual práctico de corrección fonética del español. Madri: SGEL, 2001. 						

Anexo XXIX

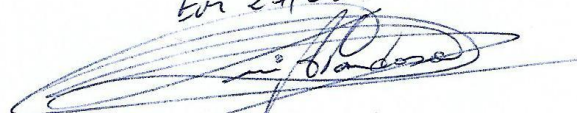
Curitiba, 27 de maio de 2015.



À DIREÇÃO DO SEPT

Eu, Lilian dos Santos Silva Ribeiro, professora do magistério superior desta instituição, venho, por meio desta, solicitar a autorização para aplicação de minha pesquisa de doutorado, realizado na Universidade de São Paulo, para os alunos da UFPR – SEPT dos Cursos Superiores de Tecnologia em Secretariado e em Comunicação Institucional. Seguem anexados o projeto de pesquisa em andamento, bem como os questionários a serem aplicados aos alunos do setor, os quais também devem ser assinados pelos participantes. Tais questionários apresentam um termo de compromisso no qual os alunos participantes concordam em contribuir com a pesquisa e recebem a garantia de que terão seus nomes e respostas mantidos em sigilo.

Sem mais.

AUTORIZADO
Em 27/05/2015

Prof.º Luiz Antonio Passos Cardoso
Diretor do SEPT - Setor de Educação
Profissional e Tecnológica UFPR
Matr: SIAD 121843



LILIAN DOS SANTOS SILVA RIBEIRO

Anexo XXX

- **QUESTIONÁRIO INICIAL - APLICADO AOS ALUNOS DE AMBOS OS CURSOS, INGRESSANTES EM 2015.**

Termo de autorização e garantia de sigilo.

Autorizo a utilização deste questionário para fins de pesquisa acadêmica da professora Lilian dos Santos Silva Ribeiro, pela Universidade de São Paulo, com a garantia de não ser divulgado o meu nome em publicações ou palestras decorrentes dessa pesquisa, no âmbito da Universidade Federal do Paraná ou fora dela.

Nome completo (não será divulgado): _____

Aluno(a) do curso de: _____