

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM NO
ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Deize Fernandes Diniz

Santa Maria, RS, Brasil

2012

CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS

Deize Fernandes Diniz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Linguística, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**

Orientadora: Prof.^a Maria Tereza Nunes Marchesan

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DINIZ, Deize Fernandes
Crenças sobre ensino/aprendizagem no ensino
instrumental de línguas / Deize Fernandes DINIZ.-2012.
161 p.; 30cm

Orientador: Maria Tereza Nunes MARCHESAN
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2012

1. Ensino de línguas estrangeiras instrumentais 2.
Crenças 3. Ensino/aprendizagem I. MARCHESAN, Maria Tereza
Nunes II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO
INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS**

elaborada por
Deize Fernandes Diniz

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

Comissão Examinadora

Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr.
(Presidente/Orientadora)

Maria Pia Mendoza Sassi, Dr. (UFPeI)

Rosaura de Albuquerque Leão, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 06 de março de 2012.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Roberto e Marilene,
os melhores e mais sábios professores que eu poderia ter.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a *Deus* por minha saúde, pela oportunidade de realizar esse curso, por sua presença constante na minha vida e por ter colocado pessoas tão iluminadas e especiais no meu caminho.

Agradeço ao CNPq pela bolsa recebida no decorrer destes dois anos, sem a qual eu não teria como realizar o curso de pós-graduação.

Agradeço aos meus pais, *Roberto* e *Marilene*, que, com muito amor, trabalho, dedicação e esforço, ofereceram as condições necessárias para que eu pudesse chegar até aqui e que, muitas vezes, foram privados dos seus próprios sonhos para que os meus fossem realizados. Não me refiro aqui somente às condições materiais, que, com certeza, também foram muito importantes, mas principalmente por cada palavra de incentivo nos momentos difíceis, pelos conselhos, pelos abraços, etc.; pela paciência, compreensão e pelas inúmeras vezes que, estando trancada no quarto estudando ou escrevendo esta dissertação, eles abriam a porta, olhavam-me com ternura e diziam: “Ainda não dá pra parar com isso? Falta muito? Vem pra cá com nós!”, só para me ver e falar um pouquinho comigo. Finalmente, agradeço por terem me ensinado o que é e o valor que tem em ser simples, humilde e honesta.

Ao meu noivo, *Pedro*, pela paciência de me ouvir falar incansavelmente sobre o mestrado, sobre minhas alegrias, tristezas, angústias e meus medos, etc.; pelo apoio e pelos puxões de orelha, muitas vezes, merecidos; pelo companheirismo e, principalmente, por ser um dos principais responsáveis por esta conquista. Neguinho, obrigada!

Ao meu irmão, *Ronan*, que mesmo sem saber direito o que eu estava cursando, torcia e me incentivava a prosseguir.

A minha orientadora, prof^a *Maria Tereza*, pelos ensinamentos recebidos, pela confiança e por acreditar no meu potencial para realizar este trabalho.

Aos meus anjos da guarda, *tia Marlene, Selma, Zeni e Carolzinha*, que caminharam ao meu lado de mãos dadas, incentivando-me e torcendo por mim, e que, muitas vezes também, carregaram-me no colo.

A todos os meus colegas e amigos do CEPESLI, especialmente *Andriza Ávila, Angélica Gonçalves e Caroline Mitidieri*, que acompanharam e que, de certa forma, fizeram parte desta minha caminhada. Gurias, valeu pela força!

À *Dirección Nacional de Policia Caminera* do Uruguai, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada com seus integrantes e que autorizou a utilizar o nome da instituição no trabalho. Agradeço, particularmente, a cada um dos alunos/policiais que prontamente atenderam o meu pedido para que respondessem aos questionários e que permitiram a gravação das entrevistas.

Agora eu sei como é que as crianças aprendem tão rápido. Elas aprendem que nem nós aqui... aprendemos brincando.

(Oswaldo Sosa, *14º Grupo de Policiais Camineros*)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS

AUTORA: DEIZE FERNANDES DINIZ
ORIENTADORA: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de março de 2012.

As crenças que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de línguas são constituídas através das experiências de vida de cada indivíduo e refletem as posições pessoais sobre a aprendizagem de uma LE. Este trabalho, assumindo que cada pessoa possui suas crenças particulares, teve como objetivo verificar se tais crenças podem vir a sofrer alterações a partir do tipo de ensino recebido. As informações necessárias à realização da pesquisa foram obtidas através de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações realizadas em sala de aula. Serviram de base teórica trabalhos de autores como Barcelos (2010; 2007; 2004a; 2004b; 2003; 2001; 1995), na área de crenças. Ramos (2005) serviu de suporte teórico sobre o ensino instrumental de línguas e Vygotsky (2001; 1998; 1978) nos embasou nos propósitos sociointeracionistas da linguagem. A orientação metodológica foi de uma pesquisa quali-quantitativa, realizada com 75 alunos/profissionais do *Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio: Polícia Rodoviária*, oferecido pelo *Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI)*, da Universidade Federal de Santa Maria. Algumas das crenças trazidas pelo grupo foram: ser adulto não influencia na aprendizagem de uma LE; aprender português é fácil; é possível aprendê-lo sem a necessidade de estudo; o ensino voltado à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho. Após a identificação e comparação dessas crenças e da análise de todos os dados de nosso *corpus* foi possível concluir que as crenças dos alunos/policiais podem sofrer alterações, mesmo que em diferentes medidas, a partir da experiência de ensino/aprendizagem com a abordagem instrumental, intensiva e comunicativa de ensino de línguas.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras instrumentais. Crenças. Ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduate Program in Languages
Federal University of Santa Maria

BELIEFS ON LEARNING/TEACHING IN SPECIFIC LANGUAGE TEACHING

AUTHOR: DEIZE FERNANDES DINIZ
ADVISOR: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN
Date and Place of defense: Santa Maria, March 6, 2012.

The beliefs that involve the language learning/teaching process are made up through experiences of each individual and they reflect the personal views about learning an FL. By assuming that each person has their particular beliefs, this work aims to verify if those may change from the type of education received. The information needed to perform this research was obtained through questionnaires, semi-structured interviews and observations in the classroom. We based the theoretical approach on Barcelos (2010; 2007; 2004a; 2004b; 2003; 2001; 1995), who work with beliefs. Ramos (2005) served as a basis on specific language learning and Vygotsky (2001; 1998; 1978) on the socio interactionism view of language. It is quali-quantitative research done with 76 students/professionals from the course *Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio: Polícia Rodoviária*, offered by the *Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI)*, from Federal University of Santa Maria. Some of the beliefs brought by the group were: being an adult does not interfere in FL learning; learning Portuguese is easy; it is possible to learn it without needing to study; a learning directed to the student's occupation is sufficient to communicate at work. After the identification and comparison of these beliefs and the data analysis it was possible to conclude that the beliefs of the students may change even at different extents from learning/teaching experiences with an intensive and communicative learning language approach.

Keywords: Specific language teaching. Beliefs. Learning/teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens de investigação das crenças	41
Quadro 2 – Distribuição dos participantes quanto à participação referente aos diferentes instrumentos de coleta de dados	59
Quadro 3 – Distribuição dos informantes por gênero	77
Quadro 4 – Distribuição dos informantes com relação à pergunta 04 do primeiro questionário	79
Quadro 5 – Distribuição de sentimentos despertados nos alunos com a aproximação do início do curso	80
Quadro 6 – Respostas de alunos à questão 1-A	82
Quadro 7 – Respostas de alunos à questão 2-A e comentário da entrevista	83
Quadro 8 – Respostas de alunos que acreditam que o fato de estar no Brasil é mais importante que o próprio curso para a aprendizagem do português	83
Quadro 9 – Respostas de alunos que acreditam que o curso é mais importante do que estar no Brasil para aprender português	84
Quadro 10 – Características que, para os informantes, definem um bom e efetivo curso de língua	85
Quadro 11 – Respostas de alunos à questão 5-A e comentário durante a entrevista	86
Quadro 12 – Respostas de informantes que acreditam que aprender português é fácil	87
Quadro 13 – Respostas de informantes que acreditam que aprender português é difícil	88
Quadro 14 - Respostas dos alunos referentes à questão 7-A	88
Quadro 15 – Respostas de informantes que acreditam ser possível aprender em um curso intensivo de língua de apenas cinco dias	89
Quadro 16 – Respostas de informantes que acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho	91
Quadro 17 – Quadro comparativo entre as questões 1-A e 1-D, dos que acreditam e dos que não acreditam que a idade possa influenciar na aprendizagem do P/LE	92
Quadro 18 – Respostas de alunos que afirmaram que não tiveram problemas ou dificuldades de aprendizagem pelo fato de serem adultos	92
Quadro 19 – Respostas dos informantes que não acreditam que o nível de escolaridade de uma pessoa possa influenciar no aprendizado de uma LE	94
Quadro 20 - Respostas dos informantes que creem que o fato de estar em território brasileiro é mais importante do que o curso para o aprendizado de português	95
Quadro 21 – Transcrição da fala dos informantes durante o momento da entrevista em que eles relatam aspectos ou características do curso que consideraram positivas do ponto de vista do ensino/aprendizagem	96
Quadro 22 – Relação das três primeiras características mais votadas nas questões	

4-A e 4-D como sendo as mais importantes para que um curso de língua seja considerado bom e eficiente	97
Quadro 23 – Justificativas à importância de saber português	102
Quadro 24 – Quadro comparativo entre as respostas da questão 6-A e 6-D	103
Quadro 25 – Respostas dos informantes que afirmaram ser possível saber português sem ter de estudá-lo	105
Quadro 26 – Respostas dos informantes que acreditam necessitar de estudo para aprender escrever em português	106
Quadro 27 – Respostas de alguns dos informantes que acreditam que é possível aprender em um curso intensivo de apenas 5 dias	107
Quadro 28 – Transcrição da fala dos informantes durante o momento da entrevista em que eles relatam sobre a possibilidade de aprendizagem em um curso intensivo de cinco dias, relacionada à questão 8-D	108
Quadro 29 – Distribuição percentual dos informantes que acreditam e dos que não acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para comunicar-se em situações de trabalho, sendo que a questão 9-A se refere ao pré-curso e a 9-D ao pós-curso	110
Quadro 30 – Respostas referentes ao segundo questionário e à entrevista sobre o fato de que um curso dirigido somente à profissão do aluno ser suficiente para a comunicação em situações de trabalho	111
Quadro 31 - Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que sabiam português, discorrendo sobre as expectativas em relação ao curso	112
Quadro 32 – Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que não sabiam nada de português, falando acerca das expectativas em relação ao curso	113
Quadro 33 – Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que sabiam português mais ou menos, ponderando sobre as expectativas em relação ao curso	114
Quadro 34 – Quadro comparativo das crenças encontradas no questionário pré-curso e pós-curso, com suas respectivas porcentagens	115
Quadro 35 - Quadro comparativo das crenças encontradas no questionário pré-curso e pós-curso, com suas respectivas porcentagens	115
Quadro 36 – Quadro comparativo dos percentuais encontrados nas crenças pré-curso e pós-curso	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos informantes de acordo com o nível de escolaridade ...	78
Figura 2 – Distribuição das características que correspondem a um bom e efetivo curso de idiomas, de acordo com a questão 4-A	87
Figura 3 – Distribuição das características que correspondem a um bom e efetivo curso de idiomas, de acordo com as respostas dos alunos à questão 4-D	101
Figura 4 – Comparação do percentual das questões 8-A e 8-D que buscam saber se os informantes acreditam na possibilidade de aprendizagem em um curso intensivo de cinco dias	119

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário nº 1 – Pré-curso	140
Anexo B – Questionário nº 2 – Pós-curso	143
Anexo C – Modelo de relatório de observação	145
Anexo D – Roteiro para a entrevista semiestruturada	148

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	149
Apêndice B – Livro didático. Unidade 2, Módulo 1: Falar sobre legislação	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	19
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.3 Organização da dissertação	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Ensino instrumental de línguas	23
2.2 Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas	28
2.2.1 Origem e características das crenças	31
2.2.2 Crenças, conhecimento e ações	36
2.2.3 Diferentes momentos do estudo das crenças	38
2.2.4 Crenças de professores e alunos e pesquisas recentes realizadas no Brasil .	42
2.3 O interacionismo social e o papel da interação no processo de ensino/aprendizagem de línguas	46
3 METODOLOGIA	56
3.1 Natureza da pesquisa: abordagem quantitativa x abordagem qualitativa ..	56
3.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	58
3.2.1 Questionários	60
3.2.2 Observações das aulas	63
3.2.3 Entrevistas	64
3.3 Contexto de realização da pesquisa	67
3.4 Participantes da pesquisa	68
3.5 Aspectos Éticos	68
3.6 Procedimentos de análise dos dados	69
4 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL PARA AGENTES DO GOVERNO URUGUAIO: POLÍCIA RODOVIÁRIA	72
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
5.1 Perfil dos participantes da pesquisa	77
5.2 Crenças referentes ao questionário aplicado antes do início do curso	82
5.2.1 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas	82
5.2.2 Crenças sobre a língua portuguesa	87
5.2.3 Crenças sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas	91
5.2.4 Resumindo as crenças identificadas nessa primeira etapa	92
5.3 Crenças referentes ao segundo questionário e à entrevista aplicados após a realização do curso	94
5.3.1 Crenças sobre ensino/aprendizagem	94
5.3.2 Crenças sobre a língua portuguesa	104
5.3.3 Crenças sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas	107
5.4 Alguns cruzamentos referentes a questões dos questionários pré e pós-curso	117
5.5 Outras considerações importantes à análise sob o ponto de vista Sociointeracionista	119

6 CONCLUSÕES	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

1 INTRODUÇÃO

O domínio de línguas estrangeiras tem se tornado fundamental em todas as áreas de trabalho nos dias de hoje, pois todo profissional que pretenda se destacar em sua profissão tem de ter conhecimento de línguas. Essa vem sendo uma das exigências do mercado de trabalho do mundo globalizado. Além disso, as oportunidades oferecidas àqueles profissionais que possuem o conhecimento de outros idiomas são bastante satisfatórias.

No Brasil, embora o interesse pelo aprendizado de línguas estrangeiras venha crescendo consideravelmente nos últimos tempos, tal interesse não tem sido refletido na realidade escolar. Salientamos que, apesar de o inglês ser considerado uma língua hegemônica, a procura por cursos de espanhol, no Brasil, e de português, nos países platinos, está crescendo. Esse aumento no número de pessoas que buscam aprender o idioma do país vizinho pode ser explicado pelas relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre tais países. No caso dos países sul-americanos, essas relações cresceram e intensificaram-se muito com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991.

Nesse sentido, Mónico et al (2009, p.174) justificam que:

No começo da década de 50 teve lugar o primeiro acordo assinado pelos presidentes Perón, da Argentina, e Vargas, do Brasil para a difusão do espanhol e português, a partir do qual começou o ensino deste último no Instituto de Línguas Vivas da cidade de Buenos Aires.

Lamentavelmente os avatares políticos da região fizeram impossível continuar com os objetivos propostos naqueles anos, que significaram, sem dúvida, um primeiro passo para a integração (tradução minha)¹.

Como podemos verificar, a manifestação política pelo interesse no aprendizado da língua espanhola, no Brasil, assim como do português, na região do Prata, data do

¹A comienzo de la década del 50 tuvo lugar el primer acuerdo firmado por los presidentes Perón, de Argentina, y Vargas, de Brasil, para la difusión del español y el portugués, a partir de lo cual comenzó la enseñanza de éste último en el Instituto de Lenguas Vivas de la ciudad de Buenos Aires.

Lamentablemente los avatares políticos de la región hicieron imposible continuar con los objetivos propuestos en aquellos años, que significaron, sin duda, un primer paso para la integración.

início do século passado. Porém, nas últimas duas décadas, o português tem se destacado muito no cenário mundial como língua estrangeira. Isso se deve, principalmente, aos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, que passaram a investir mais em políticas linguísticas que pudessem promover o português brasileiro como língua estrangeira (STURZA, 2010).

Fontana (2010) aponta que o português brasileiro começou seu processo de gramatização como língua transnacional no final da década de oitenta do século XX. Tal processo iniciou com acontecimentos linguísticos que marcaram o empenho das instituições do Estado para a ascensão do português a uma posição de autoria com relação não só à produção de conhecimentos sobre a língua, como também em relação a sua circulação e sua gestão, tanto no território nacional quanto internacional.

Dentre as iniciativas tomadas pelo Estado brasileiro, Fontana (2009) destaca os seguintes acontecimentos linguísticos: a criação do Museu da Língua Portuguesa; a realização do Seminário Legislativo para a Criação do Livro de Registros das Línguas; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (Colip); a proposta de criação do Instituto Machado de Assis, e a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa. Todas essas iniciativas têm colocado o português brasileiro no centro das atenções e das políticas públicas.

Já Diniz, L. (2010) cita algumas das medidas do governo em relação à produção de instrumentos linguísticos: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); criação do primeiro Curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua; criação de novas disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras; aumento significativo de publicações e realizações de eventos científicos; criação da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), e crescimento no número de projetos editoriais de reedição e elaboração de materiais didáticos brasileiros de Português/Língua Estrangeira (PLE).

Todas essas iniciativas tomadas pelo governo brasileiro e os instrumentos linguísticos desenvolvidos são o resultado de políticas públicas que visam a valorização e a difusão do português do Brasil tanto no território nacional quanto no espaço internacional.

Outra iniciativa, um pouco mais recente, com outro objetivo, mas que também divulga o português, foi a criação e a execução do Projeto *Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio: Polícia Rodoviária*. Esse projeto teve como base legal o Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai, assinado em 10 de março de 2009. Esse curso teve como instituições promotoras a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MREB), e, como instituição executora, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os custos do projeto foram financiados pela ABC, pela UFSM e pelo Governo Uruguaio.

O projeto em questão faz parte de uma política brasileira externa de cooperação técnica e se justifica na medida em que o conhecimento de idiomas estrangeiros de países limítrofes é de extrema importância para que se promova um avanço na integração entre esses países, seja ela, econômica, política ou cultural.

O objetivo do curso é oferecer aos agentes da *Policia Caminera Uruguaya* um conhecimento instrumental do português com a finalidade de que estes possam atender de forma mais satisfatória os motoristas brasileiros que vão ao Uruguai a turismo, a trabalho ou que residem no país. Pois, conforme explica Viana (2008, p. 13)

o nosso esforço como professores é levar o aprendiz ao desenvolvimento de um nível de competência linguístico-comunicativa que visa [...] proporcionar o estabelecimento e desenvolvimento da interação eficiente, considerando, naturalmente, que essa noção de interação eficiente não significa o uso do outro idioma como um falante nativo dele, mas a produção e a interpretação de sentidos de forma que a comunicação efetivamente ocorra.

Isso significa que o objetivo do curso não é fazer com que os policiais uruguaio se tornem falantes fluentes do português, mas proporcionar condições para que eles possam compreender e/ou expressar-se em português quando em contato com brasileiros, durante situações de trabalho nas estradas de seu país. Como consequência, pode-se dizer que há divulgação e promoção do português como língua estrangeira no país vizinho.

Com referência ao planejamento desse curso, informamos que o projeto começou a ser desenvolvido em novembro de 2009 e foi finalizado em maio de 2011. Os alunos/policiais foram divididos em grupos de 17 a 21 integrantes, que, ao todo, completaram 328 policiais capacitados em Português/Língua Estrangeira Instrumental (PLEI). Além disso, esse planejamento contou com a produção de um instrumento linguístico específico para essa situação, que foi o livro didático utilizado no desenvolvimento das aulas, produzido pelo próprio grupo de pesquisa que executou o projeto. Esse material teve como base teórica a abordagem instrumental de ensino de línguas, estando totalmente voltado à linguagem que os policiais utilizam no dia a dia no cumprimento de suas funções laborais.

1.1 Justificativa

O ensino de línguas instrumentais, trazido para o Brasil no final da década de 70, pelo Conselho Britânico em parceria com o Ministério da Educação, veio facilitar a vida acadêmica dos estudantes universitários da época, pois, com o crescente aumento dos cursos de graduação nas universidades brasileiras, os alunos precisavam aprender línguas estrangeiras para ter acesso às bibliografias de suas áreas de atuação, que, na grande maioria, eram de origem estrangeira.

No início, esses cursos de línguas instrumentais eram direcionados apenas à habilidade de leitura para textos científicos e/ou acadêmicos, porém, com o passar do tempo e o surgimento de outras necessidades, tais cursos foram se adaptando às novas demandas e seguindo novos rumos como, por exemplo, o desenvolvimento da habilidade oral para um fim específico, como as relações comerciais, econômicas, e de turismo, que acabou se tornando o objetivo de vários profissionais.

O ensino instrumental pode estar voltado ao estudo de aspectos mais gerais ou aspectos ocupacionais. A língua instrumental para fins ocupacionais está relacionada às atribuições profissionais dos alunos de modo que seu ensino se volta à língua que

eles utilizam no seu dia a dia, ou seja, os alunos aprendem e praticam, durante o curso, justamente aquilo que será utilizado para desenvolver tarefas específicas de suas atividades profissionais, como foi o caso do curso de português para policiais rodoviários do Uruguai, desenvolvido na UFSM.

Assim, nossa proposta de pesquisa justifica-se uma vez que trata da união de dois temas bastante discutidos na atualidade em Linguística Aplicada: o ensino instrumental e as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, pode-se dizer que, apesar do grande número de pesquisas e trabalhos publicados sobre esses temas, a partir dos mais variados focos investigativos, as possibilidades de estudo estão longe de ser esgotadas, pois poucos têm se ocupado das crenças do processo de ensino/aprendizagem sob o ponto de vista do ensino instrumental de línguas (RAMOS, 2005; BOMFIM, 2006).

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar se as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas dos alunos/profissionais pesquisados podem vir a sofrer alterações a partir do ensino instrumental e intensivo de línguas. Os objetivos específicos são:

- mapear as crenças dos alunos em relação ao ensino/aprendizado de línguas sobre o aprendizado de PLE e sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas no início do curso;
- verificar, ao final do curso, se essas crenças ainda se sustentam no pensamento do grupo pesquisado e,
- analisar contrastivamente as crenças do início e do final do curso.

As perguntas norteadoras de nossa investigação foram as seguintes:

1. Quais as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de línguas?

2. Quais as crenças dos participantes com relação à importância e à aprendizagem do português como LE?
3. Quais são as crenças dos alunos com relação ao ensino instrumental e intensivo de línguas?

1.3 Organização da dissertação

O presente trabalho de pesquisa está organizado em cinco capítulos. O primeiro é composto pela apresentação do tema a ser abordado, pela justificativa, pelos objetivos, geral e específicos, e pelas perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo.

No segundo capítulo, são apresentadas as bases teóricas que serviram de orientação e fundamentação a esta pesquisa. Nele, são contempladas questões que tratam do estudo das crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas e de seus aspectos mais particulares, tais como origem, características, diferentes abordagens de estudo, entre outros, além de aspectos que tratam sobre a importância da interação para a aprendizagem de línguas, com base na Teoria Sociointeracionista. Encerramos o capítulo expondo algumas relações estabelecidas entre o tema das crenças e a interação.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa está descrita no terceiro capítulo. Nele, apresentamos as abordagens de pesquisa a serem utilizadas no presente trabalho, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados, os aspectos éticos envolvidos, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, os participantes e os procedimentos de tabulação e análise dos dados.

No quarto capítulo, será desenvolvida a caracterização do Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio: Polícia Rodoviária.

No quinto capítulo, é realizada a apresentação e a discussão dos dados, que permitiram responder às perguntas que nortearam a realização dessa investigação, confirmando ou não nossas hipóteses.

O sexto capítulo traz os resultados obtidos e as conclusões a que chegamos com o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas, bem como os anexos, contendo o modelo dos questionários, do relatório de observação e do roteiro de perguntas utilizado no momento da entrevista. A seguir, apresentamos os apêndices com o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que foi assinado pelos participantes da pesquisa, e a cópia de um módulo do material didático utilizado nas aulas direcionadas aos policiais uruguaios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz o referencial teórico que servirá de sustentação teórica a nossa investigação. Um dos temas fundamentais do nosso trabalho é o ensino instrumental de línguas, que vem ganhando espaço e conquistando cada vez mais simpatizantes pelo fato de ser um ensino completamente dirigido aos propósitos que cada aluno deseja alcançar. Nesse sentido, para uma melhor compreensão do tema, abordamos algumas questões relacionadas à origem do ensino instrumental no Brasil, às características que compõem o perfil desse tipo de ensino e às mudanças ocorridas com o aparecimento do enfoque comunicativo do ensino de línguas.

Na segunda parte desse capítulo, nossa atenção se volta às crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esse assunto tem sido foco de estudo e pesquisa por vários autores, tanto no exterior, quanto no Brasil, porém, ainda existem muitas questões a ser analisadas, discutidas e descobertas. Neste trabalho, procuramos abranger aspectos que consideramos fundamentais para uma melhor compreensão das crenças, suas origens, características e diferentes momentos de estudo, além de procurar estabelecer a diferença entre crença e conhecimento e considerar sua influência nas ações de professores e alunos.

Em um terceiro momento, passamos a analisar o papel da interação no ensino/aprendizagem de línguas e sua importância para uma possível mudança ou resignificação das crenças que permeiam esse ensino.

2.1 Ensino instrumental de línguas

O ensino de línguas instrumentais teve sua origem nos Estados Unidos com a língua inglesa. Denominado *English for Specific Purposes* (ESP), que, em português, significa “Inglês para fins específicos”, surgiu após o aparecimento de diferentes

correntes. De acordo com Neves (2011, p. 1), a primeira delas foi chamada de “demanda do Novo Mundo”, pois surgiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, época na qual o país viveu uma grande expansão científica, tecnológica e econômica que gerou a necessidade de uma língua internacional. Assim, o inglês tornou-se a “chave de circulação internacional da tecnologia e do comércio” (p. 1) e mantém essa posição ainda hoje. A segunda corrente, segundo a autora, ficou conhecida como a “Revolução Linguística”, pois passou a dedicar-se ao estudo da língua utilizada nas comunicações reais em diferentes contextos. Com relação a esse ponto, Neves (2011, p. 1) elucida que:

no ensino da língua inglesa há diferenças quando a referência é o inglês do comércio, da engenharia, da medicina, da psicologia, da economia ou o acadêmico. Desta forma, se a língua varia de uma situação de utilização a outra, tais situações passam a ser específicas, servindo como base para os cursos destinados a aprendizes.

Com base nesse ponto de vista, surgiram os cursos de inglês instrumental para áreas específicas de trabalho.

A terceira corrente seria aquela que centraliza suas atenções nas necessidades e nos interesses dos alunos.

No Brasil, os primeiros registros do ensino instrumental datam do final da década de 70 do século XX, com estudos voltados à língua francesa e, depois, à língua inglesa. De acordo com Ramos (2005, p. 115):

Em 1978, iniciou-se, em âmbito nacional, um projeto de ensino instrumental de inglês em universidades brasileiras... quando se fez um levantamento, envolvendo 26 universidades brasileiras, para a identificação das necessidades do aluno [...] Sendo a leitura a habilidade identificada como a única necessária, a decisão foi focalizá-la.

A abordagem de ensino instrumental de língua estrangeira com foco na leitura foi trazida pelo Conselho Britânico em parceria com o Ministério da Educação. Essa modalidade de ensino veio favorecer os estudantes universitários que enfrentavam dificuldades com a leitura de bibliografias de suas áreas de atuação, as quais, na grande maioria, eram em inglês. No entender de Nardi (2005), no Brasil, o inglês

instrumental é uma das várias abordagens de língua inglesa que considera o inglês como língua técnica e científica. A autora caracteriza o ensino de inglês instrumental para leitura como um ensino que emprega estratégias específicas, tendo por objeto de ensino o próprio texto científico. Com relação ao estudo da gramática, afirma que se restringe ao mínimo necessário, sendo normalmente associada ao texto. “Como o Brasil quase não visa à comunicação oral em inglês, é comum o emprego da língua portuguesa no momento de ministrar a aula, bem como as instruções para os exercícios também são em língua materna” (p. 2).

Nardi (2005) e Neves (2011) atentam para o fato de o ensino instrumental, aqui no Brasil, ser comumente confundido e restrito à habilidade de leitura por ter surgido com essa finalidade no país. Porém, o ponto central de seu ensino é o desenvolvimento de habilidades específicas, de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, o ensino instrumental pode estar voltado a qualquer habilidade, contanto que esteja fundamentado na análise de necessidades.

Ramos (2005), ao tratar do instrumental no Brasil, aponta alguns mitos relacionados a essa abordagem de ensino e, assim como as autoras citadas, acredita que há uma forte crença que o *instrumental é leitura*. Outras crenças explicitadas pela autora, nesse mesmo trabalho, foram que *instrumental é mono-skill*, por trabalhar com uma única habilidade; que o *instrumental é Inglês Técnico*; que *não se usa dicionário e não se dá gramática nesse tipo de ensino*.

Martins et al. (2010, p. 2), baseados em estudo de Celani (1998), esclarecem que é

necessário diferenciar o ensino geral de línguas do ensino instrumental. A diferença entre um e outro está no fato de que, no primeiro, não há uma definição exata dos fins a serem alcançados, enquanto no segundo, os objetivos são delineados.

Essa diferença entre os dois tipos citados está muito bem explicitada em trabalho realizado por Nardi (2005). Para a autora, o estudo sobre o inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language*) está dividido em inglês geral (*General English*) e inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*). O inglês geral refere-se ao inglês ministrado nas escolas primárias, secundárias e especiais

(cursinhos). Nesse tipo de ensino, as quatro habilidades são desenvolvidas ao mesmo tempo. Já no ensino para fins específicos, temos o inglês técnico, voltado à ciência e à tecnologia, originando inglês para profissões específicas (*English for Occupational Purposes*), que é direcionado a fins de trabalho, e o inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes*), que se refere ao inglês para estudos acadêmicos. Essa categorização refere-se à língua inglesa, porém, também pode ser adaptada ao ensino de outras línguas como, por exemplo, o italiano, o espanhol e, no caso deste trabalho, ao ensino de PLE.

Dentro desse contexto, consideramos o ensino instrumental de línguas como portador das seguintes características: a) a aprendizagem é centrada no aluno; b) a análise de necessidades (AN) é tida como ponto de partida para a elaboração de cursos; c) os objetivos são claramente definidos a partir da AN; d) os temas a serem estudados estão diretamente relacionados à área de atuação do aluno, seja no campo profissional ou acadêmico, de modo que seu ensino esteja voltado, basicamente, ao atendimento das necessidades por eles apresentadas e às estruturas linguísticas utilizadas para desenvolver suas tarefas. Assim, os alunos aprendem e praticam, durante o curso, justamente aquilo que precisarão para desempenhar tarefas específicas em situações pré-determinadas; e) produção de material didático específico; f) formação de um grupo de alunos geralmente constituído por adultos; g) o ensino pode estar centrado no desenvolvimento de uma ou mais habilidades; h) a língua não é ensinada com um fim em si mesma, mas como um meio para se alcançar uma finalidade específica (NARDI, 2005; NEVES, 2011; RAMOS, 2005; ROMERO, 2010). A essas características, acrescentamos que, além de sua função peculiar de ministrar aulas, no ensino instrumental, o professor passa também a elaborar o material didático a ser utilizado nas aulas e a avaliar o seu próprio trabalho.

Além do já exposto, acreditamos ser importante destacar que o ensino instrumental no Brasil passou a ganhar maior destaque a partir do surgimento da abordagem comunicativa. Essa abordagem, relativamente nova no ensino de línguas, trouxe algumas mudanças às concepções anteriores de ensino/aprendizagem, principalmente relacionadas aos papéis de professores e de alunos. Com o enfoque

comunicativo, o professor passou a ser visto não mais como uma autoridade ou como um modelo a ser seguido dentro da sala de aula, mas sim como um mediador, um orientador do aprendizado do aluno (CESTARO, 2010; LEFFA, 1988; PAGOTO DE SOUZA, 2009). A concepção do professor enquanto transmissor do conhecimento foi, aos poucos, sendo transformada, pois passou-se a compreender que o conhecimento não pode ser concebido como algo que se possa transmitir de uma pessoa a outra, como assinalavam algumas teorias, mas sim como algo que pode ser mediado. Já o aluno foi incentivado a deixar de lado seu papel passivo, assumindo maiores responsabilidades e regulando seu próprio ritmo de aprendizado (PAGOTO DE SOUZA, 2009).

Para Nardi (2005), outra mudança significativa trazida pela abordagem comunicativa e que está relacionada ao ensino de línguas instrumentais para profissões específicas está relacionada à relação professor/aluno. De acordo com as explicações da autora, nesse tipo de ensino, a interação entre professor/aluno deve ser mantida o tempo todo, já que o professor é quem possui o conhecimento linguístico, e, o aluno, aquele que detém o conhecimento da área em que atua. Desse modo, o professor, por mais que se esforce na análise de necessidades e na produção de material didático específico, dificilmente conseguirá dominar todos os termos técnicos relacionados à profissão do aluno. Para preencher essa lacuna, o professor contará com o conhecimento prévio do aluno. Assim, a autora esclarece que o professor precisa estar seguro e ser humilde para aceitar que o conhecimento técnico do aluno pode ser mais determinante que o seu, e o aluno deve perceber que o professor também tem sua importância. Desse modo é que “se estabelece uma relação de respeito e de cumplicidade ao mesmo tempo” (p. 7). Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que o estabelecimento dessa relação de respeito entre professor e aluno é um dos aspectos fundamentais para o êxito em um curso de língua estrangeira instrumental, pois, como sabemos, esse tipo de curso oferece resultados mais rápidos em um período de tempo menor, por isso, a necessidade do estabelecimento de uma relação de cooperação desde o início do processo.

2.2 Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas

O estudo sobre crenças na aprendizagem de línguas é um assunto relativamente novo na Linguística Aplicada (LA), porém, é importante destacar que o interesse por tal assunto não está restrito somente a essa área de atuação, uma vez que, segundo Barcelos (2004b), constitui tema de pesquisa em várias outras áreas, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a filosofia, a educação, etc. Conforme essa autora (2004a), as pesquisas a respeito desse tema na LA começaram por volta da década de 80, no exterior e na década de 90, no Brasil.

No Brasil, a pesquisa sobre crenças pode ser dividida em três momentos: de 1990 a 1995, seria o período inicial; o segundo, de 1996 a 2001, seria o período de desenvolvimento e de consolidação das crenças, e o terceiro momento seria o de expansão do estudo e da pesquisa em crenças, iniciado em 2002 e que se estende até os dias de hoje (BARCELOS, 2007).

Nos últimos anos, vários autores têm se dedicado ao estudo desse tema no país, como, por exemplo, Barcelos, 2001/2004 a/2004 b/2007/2010; Madeira, 2008 a/b; Maitino, 2007; Neves, 2010; Pagoto de Souza, 2009; Rodrigues, 2006; Rodrigues, 2010; Santos, 2010; Silva, 2007; Vieira-Abrahão, 2010; etc. Para Barcelos (2010), o estudo acerca desse tópico está longe de se esgotar e é extremamente importante para uma melhor compreensão do processo que envolve o ensino/aprendizagem de línguas. Em outro trabalho (2004b), a autora expõe ainda que o interesse pelas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas surgiu por uma mudança dentro da própria LA, em que a visão de língua com enfoque na linguagem, ou seja, no produto, foi transformada em uma visão com enfoque no processo. Por isso, estamos de acordo com Barcelos (2001, 2004a), Santos (2010) e Silva, (2007, 2010), quando afirmam que não é possível que haja um consenso sobre o conceito de crenças, pois, devido a sua complexidade e as várias possibilidades de investigação sob o ponto de vista das mais diferentes áreas de estudo, tais como as citadas no início desta seção, é praticamente impossível definir um único conceito de crenças que compreenda todas essas áreas e

possibilidades de estudo sem que uma delas saia de alguma forma prejudicada por tal definição. Com relação a esse aspecto, Woods (1996) é bastante citado em trabalhos sobre o estudo das crenças, pois é um autor que se refere as várias formas de denominá-las como sendo uma “floresta terminológica”.

Em estudo recente, realizado por Silva (2007, p. 243-247), é possível conferir uma vasta revisão de literatura sobre os mais variados termos utilizados para se referir às crenças dentro da linguística aplicada, dentre os quais, destacamos: “abordagem ou cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2001); “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995); “mitos” (CARVALHO, 2000); “teoria implícita” (CLARK, 1988); “perspectiva” (ELBAZ, 1981); “teorias populares” (LAKOFF, 1985); “crenças” (PAGANO et. al., 2000); “crenças” (SANTOS, 2010). Porém, assim como existem vários termos para se referir às crenças, também existem vários conceitos para defini-las. Para Almeida Filho (2001, p. 13), a “abordagem ou cultura de aprender” significa:

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.

Conforme expôs Pagano et. al. (2000, p. 9), as crenças são “todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”. Já no entendimento de Silva (2005, p. 77), crenças são:

Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção, fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias 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 tempo².

Na concepção de Barcelos (2001, p. 72), as crenças são “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores tem a respeito dos processos de

² Neste trabalho, optamos por manter a escrita original das citações de outros autores no texto, pelo fato de que várias das obras aqui consultadas foram publicadas em período anterior ao da reforma ortográfica.

ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Para Coelho (2005, p. 24), as crenças são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Isso significa que crenças são opiniões pessoais, são “verdades” nas quais o indivíduo se apoia no momento do aprendizado de um novo idioma, mas que, na realidade, tem como base apenas o conhecimento empírico, não levando em consideração estudos e pesquisas relacionadas ao assunto.

Para Santos (2010, p. 60), crenças são

concepções internalizadas, adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas, e que são passíveis de mudança, sob condições específicas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente à medida que vivenciamos diferentes experiências e/ou observamos os outros à nossa volta e são elas que guiam muitas das nossas escolhas e ações.

No entender de Barcelos (2004a), apesar da existência de vários termos e de várias definições usados para se referir às crenças, ainda há um consenso sobre esse assunto: todos os autores asseguram que esses termos e definições enfatizam que as crenças estão relacionadas à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, os diferentes autores que discorrem sobre esse tema, na atualidade, na grande maioria, levam em consideração o contexto social no qual professores e alunos estão inseridos. Eles acreditam que as crenças são mutáveis, que variam de pessoa para pessoa e que estão relacionadas às experiências de cada indivíduo em particular e ao contexto sociocultural com o qual este interage (SILVA, 2010).

O conceito a ser seguido neste trabalho é o de que crenças são opiniões pessoais, adquiridas e moldadas através das experiências vividas tanto nas salas de aulas de línguas estrangeiras, quanto nas experiências pessoais relacionadas a ambientes não formais de ensino/aprendizagem de línguas, bem como nos tipos de interações que nos foram proporcionadas nessas experiências, sejam elas do tipo professor/aluno, aluno/aluno ou outras dentro do âmbito social. Porém, entendemos

ainda que, apesar de os autores expressarem de maneira distinta sua concepção acerca do que sejam as crenças (BARCELOS, 2001; COELHO, 2005; PAGANO, 2000; SANTOS, 2010; SILVA, 2007), esses conceitos não se excluem, mas se complementam. Para Maitino (2007), essa variedade de termos e definições apenas indica a pluralidade de perspectivas sob as quais podemos entendê-las e investigá-las.

2.2.1 Origem e características das crenças

Conforme esclarece Barcelos (2004a, p. 132), as crenças “nascem de nossas experiências e problemas, da nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Com relação à constituição das crenças, pode-se dizer que elas tomam forma no imaginário dos alunos e também dos professores através de suas experiências precedentes. As crenças são formadas com base nas experiências de ensino/aprendizagem que tivemos e nas relações de interação que estabelecemos com os outros indivíduos do grupo social ao longo do tempo. Alguns alunos, por exemplo, são influenciados pelas experiências passadas no aprendizado de línguas, pelas tentativas (in)eficazes de aprendizagem, por professores com os quais (não) se entrosaram, por métodos de ensino com os quais (não) se adaptaram, etc. Todos esses fatores podem influenciar direta ou indiretamente na motivação e na pré-disposição de um aluno ao iniciar um novo curso de língua. Oliveira (2008) argumenta que a motivação é um aspecto muito importante em uma situação de aprendizagem, por ser um fator que determina a conduta do aluno a partir da situação em que ele se encontra (motivado ou não). Ademais, o autor acredita que o professor é um agente que influencia muito o aluno, por isso tem um papel de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua, pois, “além de contribuir para a criação de crenças ou assimilação das suas por parte do aluno, o professor também contribui muito para a motivação na aprendizagem” (p. 17).

Nesse momento, vale salientar que em um grupo de alunos, as crenças poderão não ser as mesmas pelo simples fato de que cada indivíduo é único e de que, portanto, as experiências vividas são diferentes. Além disso, cada um possui características próprias e maneiras ou diferenciados estilos de aprender. Cabe então ao professor interpretar esses casos e procurar adequar seu trabalho e suas ações, em sala de aula, de maneira tal que venha a estabelecer um consenso, no qual todos possam ter prazer e se sentir estimulados em relação à nova experiência de aprendizado.

Segundo Pagoto de Souza (2009) e Madeira (2008a), as crenças trazidas na “bagagem” dos alunos podem influenciar tanto de maneira positiva quanto negativa no processo de aprendizagem, pois é de acordo com as experiências vividas anteriormente que o aluno irá enfrentar essa nova etapa. Se suas experiências foram boas, ele se mostrará empolgado frente ao novo ensino; se foram ruins, ele, certamente, estabelecerá algumas restrições. Barcelos (1995) já havia explicitado essa ideia ao afirmar que as crenças são forças propulsoras que podem exercer influência, tanto positiva quanto negativamente, no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para a autora, ao estudar as crenças de nossos alunos, podemos compreender os motivos de determinadas ações e de sua personalidade.

Com relação às características apontadas pelos primeiros trabalhos relacionados ao estudo das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de idiomas, podemos dizer que se acreditava que eram construções mentais estáveis e fixas, que estavam localizadas dentro da mente das pessoas e eram distintas do conhecimento (BARCELOS, 2007, 2010). Porém, nos últimos anos, os vários estudos realizados trouxeram uma nova perspectiva sobre esse tema. Foi a partir de estudos relacionados ao Sociointeracionismo que as crenças passaram a ser pesquisadas dentro do próprio contexto no qual elas se desenvolvem, pois, se não for assim, não é possível compreender a dimensão daquilo que representam. Além disso, essa perspectiva também traz a ideia de que as crenças são socialmente construídas, pois têm origem nas nossas experiências individuais enquanto seres sociais em constante interação com o meio que nos cerca.

Barcelos (2010, p. 19-20) informa que, em relação a sua natureza, as crenças são:

- *dinâmicas*: elas deixam de ser estáticas (como se pensava), pois mudam com o passar do tempo, seja ao longo de nossa vida ou dentro de uma mesma situação;
- *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: as crenças não estão dentro de nossa mente como estruturas mentais prontas e fixas, elas surgem, modificam-se ou se ressignificam a partir das interações que estabelecemos com os outros indivíduos ao longo do tempo e nos mais variados contextos;
- *experienciais*: nascem das nossas próprias experiências, ou seja, são resultados das nossas interações com o meio, com os outros aprendizes e com os professores.
- *mediadas*: em uma perspectiva sociointeracionista, as crenças podem ser vistas como instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e como a solução de problemas;
- *paradoxais e contraditórias*: pois sendo sociais, isto é, construídas na coletividade, elas são também individuais e únicas; “são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (p. 20);
- *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: elas, obrigatoriamente, não influenciam as ações;
- *não tão facilmente distintas do conhecimento*: não são facilmente separadas de aspectos tais como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Barcelos (2001, p. 75) citando Kalaja (1995) caracteriza as crenças como: “construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis”. Construídas socialmente, porque são construídas na coletividade; interativas e sociais, pois nascem das constantes interações que marcam nossa existência enquanto seres humanos, e variáveis, porque podem mudar ao longo do tempo. Desse modo, concluímos que nossas crenças são resultado das interações estabelecidas com os demais indivíduos ao longo de nossa existência, porém, como foi exposto anteriormente, sabemos também que essas crenças não se mantêm fixas e estáveis durante toda a nossa vida. Elas mudam, ganham novos significados, deixam de existir, cedem lugar a outras, etc.

Desse modo, somos obrigados a concordar com Barcelos (2001, 2007), que passou a considerar a flexibilidade e a alteração das crenças ao longo do tempo.

Além dessas características, Barcelos (2007), tomando por base trabalhos publicados por Dewey (1933), Pajares (1992) e Rokeach (1968), explica que as crenças apresentam uma natureza muito complexa e que elas podem ser agrupadas em “centrais” e “periféricas”.

As crenças centrais possuem quatro características marcantes: apresentam-se bastante interconectadas umas às outras e, por tal motivo, trazem maiores consequências para outras crenças; estão fortemente relacionadas a nossa identidade; são compartilhadas com os demais e são resultado da nossa experiência. Segundo a autora, essas crenças são as mais resistentes a mudanças por estarem relacionadas à nossa identidade e a nossa emoção. Além disso, ela também considera que quanto mais central for a crença, mais difícil será para modificá-la ou atribuir novos significados a ela, uma vez que isso envolveria a mudança ou a desconstrução de outras crenças a sua volta. Essa concepção também é defendida por Moraes (2010, p. 205), ao afirmar que:

nossas crenças sobre uma determinada área ou assunto, não estão apenas interconectadas, mas também relacionadas a outros aspectos mais centrais de nosso sistema pessoal de crenças (nossas atitudes e valores sobre o mundo e nosso lugar nele). Por serem difíceis de medir, elas são normalmente inferidas do modo pelo qual as pessoas se comportam ao invés do que elas dizem acreditar.

No entanto, as crenças ditas periféricas são mais suscetíveis a mudanças por não estarem tão arraigadas a nossa identidade e por apresentarem um número menor de conexões com as demais.

Dentro desse contexto, acreditamos pertinente destacar que julgamos ser possível estabelecer pequenas mudanças ou alterações com relação as nossas crenças, sejam periféricas ou centrais. Isso não significa que iremos “abandoná-las” por completo e passar a construir novas crenças a partir das experiências que virão, mas que podemos, a partir de reflexões e reavaliações, tentar modificar aquelas crenças que foram criadas há algumas décadas, tempo em que muitos de nós vivemos as primeiras experiências com o ensino/aprendizagem de uma LE que não condizem com o

processo com o qual nos deparamos nos dias de hoje. Essa alteração ou “ressignificação” das crenças ao longo do tempo é o que revela sua dinamicidade. Essa característica explica nossa capacidade de atribuir novos significados as nossas crenças a cada nova experiência.

Aderimos às ideias defendidas por Santos (2010) e Kudiess (2005) quando estabelecem uma diferença entre mudança e ressignificação de crenças. Para os autores citados, mudar uma crença é mais forte e complexo do que ressignificá-la, pois a palavra mudar “sugere um rompimento, por vezes completo, com algo em que se acredita, e isso dificilmente acontece, especialmente naquelas crenças que têm relação direta com a personalidade ou que foram geradas logo no início da vida do indivíduo” (SANTOS, op. cit., p. 67).

Concordamos, igualmente, com Kudiess (2005, p. 41) quando esclarece que

não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem suas crenças a uma situação específica.

Nesse sentido, o termo ressignificação alude a um processo mais suave do que o termo mudança. O primeiro está relacionado à possibilidade de um indivíduo atribuir novos significados a uma crença sem romper em definitivo com ela. Já o segundo nos dá uma ideia de ruptura um tanto o quanto brusca e, como sabemos, esse processo geralmente não se dá de uma hora para outra, pois, conforme afirma Santos (2010, p. 68), a mudança de uma crença “dificilmente acontece subitamente, mas, em geral, ela vem como resultado desse processo contínuo de ressignificação”. Para a autora, essa transformação se dá de maneira gradual, após a vivência de novas experiências e de uma reflexão mais aprofundada sobre o que pensamos – nesse caso, sobre o ensino/aprendizagem de línguas – e após uma avaliação sobre nossas ações enquanto participantes desse processo.

Aqui no Brasil, alguns autores que estudaram a possível mudança de crenças foram Araújo (2004); Arruda (2008); Barcelos (2007); Kudiess (2005); Pessoa e Sebba (2006). Porém, a grande maioria desses estudos trata sobre a mudança de crenças dos professores, sendo que os trabalhos relativos às mudanças de crenças dos alunos ainda são pouco encontrados.

2.2.2 Crenças, conhecimento e ações

No cotidiano, quando falamos em crença provavelmente nosso interlocutor relacione essa palavra à religião. Porém, com relação à linguística aplicada, muitas vezes, tal palavra é confundida com conhecimento. Isso se dá, porque, conforme esclarece Woods (2003), é muito difícil diferenciar esses dois conceitos por eles apresentarem significados muito próximos.

Em Aulete (2009, p. 216), crença é definida como: “Fé religiosa ou aquilo que se tem como verdadeiro; convicção”. Já o significado de conhecimento é descrito como uma “informação que se adquire sobre algo ou alguém por meio de estudo ou experiência”.

No entanto, para Garbuio (2010, p. 88), ao citar Woolfolk Hoy e Murphy (2001), esclarece que:

o conhecimento deve ter alguma evidência para sustentar uma afirmação, já as crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, se referem às ideias ou pensamentos que os indivíduos reconheceram como verdadeiros ou assim desejaram ser.

Em outras palavras, podemos dizer que a crença é uma ideia ou uma opinião sobre algo ou alguma coisa que não apresenta nenhuma justificativa plausível do ponto de vista científico, ou seja, ela não é embasada em nenhum estudo ou pesquisa que sirva de comprovação àquilo que se pensa. O conhecimento também é uma crença, porém, com a diferença de que ele é justificado, seja por um estudo, uma pesquisa, etc., isto é, há uma comprovação indiscutível para a crença de modo que a chamamos

de conhecimento. Essa mesma ideia é defendida também por vários outros autores, tais como Richardson (1996); Garbuio (2010) e Santos (2010).

No entendimento de Price (1969), crença é um tipo de conhecimento que pode admitir grau. Assim, podemos acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. Para o autor, o que diferencia crença de conhecimento é a diferença de grau, pois, para que se tenha conhecimento, obrigatoriamente há que se ter uma evidência. Já para Santos (2010, p. 51), essa diferença “depende do grau de concordância existente entre as pessoas de um grupo sobre os fatos e declarações a respeito desses fatos, ou seja, é possível que dentro de um mesmo grupo/comunidade coexistam crenças diversas em relação ao mesmo assunto”.

Desse modo, neste trabalho, tomamos o *conhecimento* como uma crença justificada, que já foi comprovada através de estudo sistematizado ou pesquisa. Já a *crença* é um conhecimento empírico, o que significa que não apresenta um caráter científico, ou seja, não é comprovada ou não apresenta nenhuma base evidente.

Quanto às ações dos indivíduos, Barcelos (2010) explica que as crenças trazidas pelos sujeitos podem exercer influência direta sobre suas ações, do mesmo modo como suas ações podem interferir em suas crenças quando em contato com uma nova experiência de ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, a autora expõe que as experiências pelas quais passamos e as reflexões sobre nossas ações podem influenciar na mudança ou na formação de novas crenças.

Em outro trabalho, Barcelos (2001) esclarece que, no início dos estudos sobre crenças, no Brasil, as pesquisas restringiam-se apenas a sua identificação e descrição. A autora argumenta que é preciso estudar esse tema de maneira contextualizada, ou seja, “é necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (p. 87). Assim, para que se possa compreender a relação estabelecida entre crenças e ações, é fundamental que se leve em consideração o contexto de que fazem parte, uma vez que vários são os fatores contextuais que podem influenciar na prática dos professores e também na aprendizagem dos alunos. Dentre esses fatores, Barcelos (2010) destaca: exigências de pais e diretores, poucos recursos, condições de trabalho

pouco favoráveis, excesso de carga horária, salas demasiado cheias, alunos sem motivação e resistentes a novas maneiras de aprender, etc.

Dessa maneira, podemos assegurar que várias situações ocorridas dentro das salas de aula são resultado da interação entre as crenças de professores e alunos, pois elas podem influenciar nas abordagens de ensino do professor, no material didático utilizado, no tipo de tarefas propostas, na avaliação, nas estratégias de aprendizagem dos alunos, na motivação, entre outros aspectos. Nesse sentido, concordamos com Barcelos (2010) quando afirma que as crenças e as ações, tanto dos alunos quanto dos professores, moldam o contexto e são moldadas por ele. Assim, são nossas ações que fazem com que o contexto de sala de aula e de ensino/aprendizagem seja adequado ou não, mas é também o contexto que, muitas vezes, nos obriga a agir de maneira diferente da que consideramos correta ou verdadeira, isto é, o contexto, às vezes, nos obriga a ir de encontro àquilo que acreditamos, nossas próprias crenças.

2.2.3 Diferentes momentos do estudo das crenças

Barcelos (2004a) afirma que os estudos acerca das crenças passaram por três diferentes abordagens de investigação denominadas de abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

A primeira abordagem utilizada no ensino/aprendizagem de línguas foi a *Abordagem Normativa*. Sobre ela, Barcelos esclarece que é uma abordagem que infere as crenças a partir de afirmações predeterminadas e que utiliza questionários fechados como instrumento para a coleta de dados. Os questionários mais utilizados são os do tipo *Likert-scale*, sendo que o mais usado é o *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*³. De modo geral, nessa abordagem, as crenças “são definidas como opiniões

³ BALLI “é um tipo de questionário que o respondente analisa afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indica o seu nível de concordância com aquela ideia a partir da marcação de opções que variam de “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente” [...] O BALLI faz um inventário de crenças subdividindo-as em cinco categorias: 1 – Aptidão para o aprendizado de língua estrangeira; 2 –

que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas” (p. 77). Em alguns casos, as concepções dos alunos (suas crenças) são consideradas inadequadas ou até mesmo caracterizadas como concepções errôneas; em outros, que constituem a maioria, as crenças são tidas como obstáculos para a efetiva aprendizagem do aluno. Nessa abordagem, a perspectiva do aluno é ignorada.

Na segunda abordagem, denominada *Metacognitiva*, o termo crença é definido como conhecimento metacognitivo, isto é, as crenças são consideradas como conhecimento, e os instrumentos para a coleta de dados são, basicamente, entrevistas semiestruturadas e autorrelatos. É semelhante à abordagem normativa por considerar que as crenças podem servir como obstáculos a uma determinada visão de aprendizagem. Aqui, a relação com o contexto é sugerida, mas não é enfatizada. Segundo Barcelos (2004a), nessa segunda abordagem, as crenças passaram a ser estudadas de maneira descontextualizada.

A terceira e última abordagem é a *Contextual*, que não define crenças como conhecimento cognitivo nem utiliza questionários para a coleta de dados. Conforme explica Barcelos (2004a, p. 82),

Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula [...] a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos.

A autora (2004a) expõe ainda mais três razões para se analisar o contexto das crenças. Segundo ela, a primeira razão diz respeito àquilo que os alunos acreditam ser verdade sobre o ensino/aprendizagem de línguas, que pode ir de encontro ao modo como eles preferem agir dentro de um determinado contexto. A segunda razão seria a de que é preciso discutir as crenças com alunos e professores dentro da sala de aula,

Dificuldade de aprendizagem; 3 – Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 – Natureza da aprendizagem na língua e 5 – Motivação. O BALLI toca em pontos bastante estratégicos da atividade de aprendizagem de línguas, mas deixa uma série de lacunas. Apesar de abrangente ele é ao mesmo tempo limitado já que pode não contemplar a investigação de crenças mais fortes e mais decisivas para o aprendizado de LE de determinados grupos. Por isso, quando tomado como instrumento de pesquisa, é viável que a ele seja associado a outros instrumentos, como narrativas e entrevistas, no intuito de se confirmar os dados” (SANTOS, 2010, p. 69).

pois isso fará com que se tornem pessoas mais críticas e reflexivas e que sejam capazes de se ver como agentes da sua própria aprendizagem. E a terceira se refere à necessidade de os professores de serem preparados para lidar com as diferentes crenças em suas salas de aula e para enfrentar os possíveis conflitos que possam surgir entre suas crenças e as de seus alunos.

Conforme explicações de Vieira-Abrahão (2010), a abordagem normativa enquadra-se dentro de um paradigma positivista de pesquisa que se volta para a quantificação dos dados obtidos através de questionários fechados. Já as perspectivas metacognitiva e contextual enquadram-se dentro de uma pesquisa qualitativa e compartilham as seguintes características: são naturalistas (realizadas dentro de contextos naturais de ensino); são descritivas (não são representadas por números); são processuais (não se preocupam com o produto, mas com o processo); e são indutivas (não buscam evidências que confirmem ou não hipóteses, mas significados construídos pelos participantes envolvidos).

O quadro 1, retirado de Barcelos (2001, p. 82), contrapõe de forma bastante prática as características das três abordagens de investigação das crenças acima descritas. Nesse quadro, a autora apresenta a metodologia e a definição de crenças para cada abordagem, esboça uma breve relação entre crenças e ações e explicita as vantagens e as desvantagens de cada uma delas.

A abordagem contextual tem sido considerada uma proposta mais completa para a investigação das crenças com relação ao ensino-aprendizagem de línguas, por compreender, segundo as palavras de Santos (2010, p. 71), “o fenômeno como uma entidade socialmente construída, dinâmica e contextual”. Porém, vale informar que o uso de uma dessas abordagens em uma pesquisa ou estudo não exclui, obrigatoriamente, as outras, uma vez que pode haver uma combinação de metodologias de diferentes abordagens. Por exemplo, o uso de questionários Likert-scale pode não condizer com as pesquisas atuais sobre as crenças, que têm se preocupado em estabelecer suas relações com o contexto na qual são estudadas, porém, em se tratando de uma pesquisa que tenha por objetivo levantar as crenças de um

grande número de participantes, esse instrumento de coleta de dados é o mais indicado. Podemos afirmar então que as três abordagens se complementam.

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem	Crenças são vistas como sinônimos de ideias pré-concebidas, 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 de 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 vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admitam outros fatores, como os 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 e 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.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de informações 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.

Quadro 1 – Características, vantagens e desvantagens das três abordagens de investigação das crenças. Fonte: Barcelos (2001, p. 82).

Outro ponto a ser destacado é que os estudos realizados desde o início das pesquisas sobre as crenças, independente das abordagens que tenham sido utilizadas para a sua realização, contribuíram sobremaneira para a compreensão de aspectos relevantes para o ensino/aprendizagem de línguas. Desse modo, se nos dias atuais é possível identificar algumas lacunas deixadas por uma dessas metodologias, como, por exemplo, desconsiderar o contexto de ensino, característica pertencente à abordagem normativa, temos de levar em consideração que tais metodologias foram utilizadas em trabalhos pioneiros sobre o estudo das crenças, trabalhos esses que nos serviram como ponto de partida e reflexão para que pudéssemos ir aperfeiçoando e chegar às pesquisas que temos hoje. Portanto, não podemos desmerecer os resultados obtidos através desses estudos.

2.2.4 Crenças de professores e alunos e pesquisas recentes realizadas no Brasil

As concepções ou crenças trazidas pelos professores sobre o quê, quando e de que modo ensinar, podem interferir de maneira decisiva, direta ou indiretamente e positiva ou negativamente no desenvolvimento de um curso de língua, pois, muitas vezes, nos termos de Almeida Filho (2002), a “cultura de ensinar” do professor pode não coincidir com a “cultura de aprender” do aluno.

A esse respeito, Neves (2010, p. 2) afirma que

as crenças dos alunos interferem diretamente no processo de ensino/aprendizagem e como, muitas vezes, há uma discordância entre professores e alunos, devido justamente a diferentes conjuntos de crenças. O que ocorre muitas vezes é que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é oposta àquela esperada pelo aluno podendo, de certa forma, dificultar seu aprendizado.

Essa autora esclarece ainda que o fator afetivo, o estado emocional e a personalidade de cada indivíduo, juntamente com seu conjunto de crenças, têm influência decisiva sobre o processo de aquisição de uma língua. Baseada em estudos

realizados por Munby (1982), a autora acredita que a literatura sobre crenças “é unânime em dizer que professores possuem crenças implícitas sobre o processo de ensino/aprendizagem que guiam seu planejamento e os processos de tomada de decisões em sala de aula”, ou seja, é com base em suas crenças pessoais que os professores organizam seu ensino e definem, dentre outros aspectos, qual a melhor abordagem ou método de ensino/aprendizagem a adotar para alcançar os objetivos aos quais se propõem. Nesse sentido, convergimos com Souza (2009, p. 5) que, ao estudar Johnson (1994), passou a afirmar que “as crenças dos professores advêm das imagens⁴ que eles têm da experiência de aprendizagem, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores que servem de modelo para a prática institucional”.

Assim, podemos dizer que é possível que aquilo que o professor acredita ser a melhor forma de ensinar uma LE, pode ir de encontro às expectativas do aluno, pois uma determinada abordagem ou tarefa pode funcionar bem com um determinado grupo de alunos (ou com um aluno em particular) e, contrariamente, pode ser ineficaz, desmotivadora ou sem sentido para outro.

De acordo com o que foi explicitado anteriormente, faz-se necessário, nesse contexto, que os professores estejam preparados para lidar com a variedade de crenças que podem estar presentes no imaginário de seus alunos e para resolver os possíveis conflitos que possam surgir entre suas próprias crenças e as dos alunos.

Algumas pesquisas recentes, no Brasil, que investigaram as crenças de professores são as de Fernandes (2005), que trabalhou com crenças de professores de língua inglesa em formação; Freire e Lessa (2003), que pesquisaram as representações que professores de inglês de escolas públicas possuem sobre sua prática docente; Garbuio (2005), que também pesquisou as crenças de professores de língua inglesa, só que com professores já formados; Kudiess (2005), que investigou crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil; Pessoa e Sebba (2010), que pesquisaram sobre a

⁴ Aqui o termo “imagem” é utilizado como sinônimo de “crenças”.

mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês; entre outros.

Do mesmo modo que as crenças dos professores influenciam na maneira como eles conduzem o ensino de uma LE, as crenças dos alunos influenciam nas suas concepções e nas estratégias de aprendizagem utilizadas ao estudar uma nova língua.

Murphey (1996 apud BARCELOS, 2001, p. 74) acredita que a relação entre crenças e estratégias “é recíproca, ou seja, as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem, mas o uso de certas estratégias pode, por sua vez, influenciar a formação de algumas crenças”. Desse modo, as crenças dos professores se refletem nas ações e nas metodologias de ensino utilizadas em suas aulas, assim como as crenças dos alunos tornam-se conhecidas nas estratégias escolhidas e utilizadas durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Dentre as crenças construídas pelos alunos, estão, por exemplo, as de que aprender uma LE é aprender sua gramática; somente se aprende a falar em LE se o professor for falante nativo da língua alvo; no Brasil, não se aprende LE na escola, somente em cursinhos especializados; só se aprende a falar repetindo várias vezes a mesma sentença, etc. Todas essas crenças e muitas outras, que podem fazer parte do imaginário dos alunos, são resultados, como já foi visto, de experiências anteriores de aprendizagem. Além disso, as crenças também podem influenciar o aluno de maneira positiva ou negativa no instante em que lhe é proposta uma nova experiência de aprendizado.

Algumas pesquisas recentes no Brasil que investigaram as crenças de alunos são as de Silva (2005) que realizou uma pesquisa com alunos ingressantes de um curso de Letras (Português/Inglês), em uma universidade pública. Um dos objetivos de sua pesquisa foi realizar um levantamento das crenças e dos aglomerados de crenças dos alunos e futuros professores de línguas. O autor pôde identificar crenças, tais como: para aprender uma LE em sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua; é muito difícil aprender uma LE na escola pública; a escola de idiomas é o local ideal para aprendizagem de uma LE; quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor, isto é, as crianças aprendem uma LE com

maior facilidade do que um adulto; para aprender uma LE é preciso falar o tempo todo nessa língua; não se deve usar a LM na aula de LE; etc.

Algumas dessas crenças citadas também podem ser encontradas em trabalho realizado por Mileno e Conceição (2010), que pesquisaram as crenças sobre aprendizagem de português como segunda língua por alunos estrangeiros em ambiente de imersão (um nigeriano, uma japonesa e três venezuelanos). Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que as crenças a respeito do aprendizado de português são influenciadas por suas experiências anteriores de ensino/aprendizagem de línguas e que, apesar de os indivíduos pesquisados serem de nacionalidades diferentes, as crenças são semelhantes quanto à língua portuguesa e à aprendizagem dessa língua. A seguir seguem algumas das crenças identificadas: a gramática da língua portuguesa é difícil; a língua portuguesa é bonita e interessante; a imersão em país falante da língua-alvo auxilia na aprendizagem do idioma, etc.

Outro trabalho bastante interessante sobre crenças de alunos é o de Lago e Santos (2011). Esse trabalho, apesar de ter sido realizado com alunos aprendizes de espanhol, serve como referência pelo fato de que o português e o espanhol são considerados idiomas que apresentam uma proximidade linguística bastante grande. A referida pesquisa foi realizada com três alunos de idades distintas (20, 45 e 60 anos) e também profissionais de áreas diferentes (respectivamente, peão de rodeio e acadêmico de zootecnia, professora, e dona de casa), matriculados em uma instituição formal de ensino. Algumas das crenças identificadas foram: o espanhol (o português⁵) é uma língua fácil e não precisa ser estudada; passar um tempo no país da língua-alvo possibilita falar bem o idioma; o conhecimento pleno de uma LE somente pode ocorrer em situação de imersão cultural; a idade é uma barreira para se expressar bem na língua-alvo; etc.

Assim, após apresentarmos algumas das inúmeras crenças existentes sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, resta-nos salientarmos que apesar das

⁵ No trabalho original das autoras, a crença se refere apenas ao espanhol, porém pelo fato de que se tratar de línguas bastante próximas, essa crença pode ser relacionada também à aprendizagem do português.

várias pesquisas sobre crenças, tanto de alunos quanto de professores, temas como influência do ensino, do material didático, da relação professor-aluno na transformação das crenças são pouco explorados ainda, mas, sem dúvida, importantes para melhor compreender a aprendizagem e exercer o ensino.

2.3 O interacionismo social e o papel da interação no processo de ensino/aprendizagem de línguas

Conforme as explicações de Bork (2010), as abordagens e metodologias relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de línguas geralmente estão associadas a modelos psicológicos de aprendizagem. Neste trabalho, a abordagem psicológica que serve de fundamentação teórica advém do Sociointeracionismo, cujo principal representante é o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky. Para o autor, o conceito de interação é fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, pois é através dela, da relação estabelecida com os outros, que o ser humano se constitui como tal.

Vygotsky (1998, p. 21) elaborou sua teoria tendo como principal objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Desse modo, sua teoria passou a unir o biológico e o social.

A esse respeito, Rego (2009, p. 93) explica que:

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio oferecem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Nesse sentido, podemos afirmar que Vygotsky foi o pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual do ser humano ocorre em função das constantes interações sociais que se dão durante toda a vida, não só com os outros seres humanos, mas também com o meio social, histórico e cultural do qual faz parte.

Para os sociointeracionistas, a fim de que haja aprendizagem, necessariamente, deve haver interação, pois todo o novo conhecimento necessita ser mediado, seja por signos, seja por instrumentos⁶, sendo esses elementos os principais responsáveis por essa mediação. Para Vygotsky (1998), a maior diferença entre signo e instrumento consiste na maneira como cada um orienta o comportamento do homem. O instrumento serve de condutor da influência humana sobre determinado objeto, agindo externamente ao indivíduo. Além disso, o instrumento fundamentalmente deve causar modificações no objeto. O signo, por sua vez, não causa nenhuma transformação no objeto, e serve apenas como um meio de controle do próprio indivíduo, sendo orientado internamente.

Para Vygotsky e os sociointeracionistas, dentre os sistemas de signos existentes, a linguagem é o principal instrumento mediador entre o homem e o mundo, entre o sujeito e o meio social. Para o Sociointeracionismo, a linguagem é um sistema simbólico imprescindível em qualquer sociedade, pois é por meio dela que conhecimentos, costumes e histórias das gerações anteriores chegam até cada um de nós, que, por conseguinte, passaremos às futuras gerações. Assim, a evolução humana só foi possível pelo uso da linguagem, pois se não fosse por ela ainda estaríamos (re)inventando a roda ou (re)descobrimo o fogo.

Para Rego (2009), são os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A autora concorda com Vygotsky (1998) quando afirma que a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

⁶ Ver Vygotsky (1998) e/ou Diniz, D. (2010).

A mesma opinião é defendida por autores como Freitas (2005) e Sayegh (2006), que enfatizam que para Vygotsky a linguagem assume um papel de suma importância para a formação cognitiva/intelectual do ser humano. Além disso, ela exerce função organizadora e planejadora do pensamento, atua na regulação do comportamento, assim como nas demais funções psicológicas superiores do indivíduo, tais como a vontade, a memória, a atenção, etc. Possui, ainda, função social e comunicativa e é o principal elemento responsável pelo desenvolvimento dos processos elementares em processos psicológicos superiores.

De acordo com esses argumentos, Freitas (2005, p. 33) esclarece que:

O homem ascende à sua humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. As funções mentais inferiores transformam-se qualitativamente em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contato social.

A partir dessa colocação de Freitas, faz-se necessário destacar que para Vygotsky (1998), existem duas linhas de desenvolvimento na evolução humana. Uma delas é denominada de *funções psicológicas elementares*, que são de origem biológica e estão presentes na vida do ser humano desde seu nascimento, como, por exemplo, o ato de sugar o leite materno. A outra refere-se às *funções psicológicas superiores*, que dizem respeito àquelas atividades que, no início, necessitam de um agente mediador para ser realizadas, mas que, com o tempo, internalizam-se na mente humana, passando a ocorrer sem a interferência de um instrumento mediador, como, por exemplo, o ato de vestir-se.

Vygotsky deu especial atenção ainda ao *diálogo com parceiros mais experientes*. A palavra *diálogo*, aqui, deve ser entendida como sinônimo de *interação*. O sujeito mais experiente vai servir de intermediário, de mediador, entre o aprendiz e o novo conhecimento a ser adquirido. Assim, desde o nascimento, o ser humano passa a fazer parte de um ambiente social, e o processo de interação com outros indivíduos torna-se essencial para o seu desenvolvimento, pois a criança, por si só, não consegue se apropriar das informações e noções a sua volta. Ela necessita da influência de

parceiros mais experientes para poder interagir com o meio social no qual está inserida e para que aos poucos possa se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos.

O bebê, por exemplo, necessita da interação com a mãe para poder expressar que sente fome (através do choro) ou dor. Por volta dos 12 a 16 meses, ainda privado do uso da fala organizada, utiliza-se de balbucios para se comunicar. Além disso, o gesto de apontar, como foi explicado por Vygotsky, torna-se também uma maneira de interagir, pois a criança percebe que, depois de algumas tentativas de pegar algum objeto, a mãe ou outro adulto o alcançará. Porém, as mediações não se dão apenas por meio das pessoas adultas. Crianças mais velhas também podem servir de mediadores, por exemplo, entre a criança e um novo objeto ao participarem de uma brincadeira.

De acordo com as esclarecimentos de Martins (1997), a interação entre membros mais experientes com membros menos experientes é essencial e pode estar vinculada ao conceito de internalização, pois é ao longo do processo interativo que as crianças aprendem a abordar e resolver distintos problemas. É por meio da internalização de informações que elas começam a realizar suas atividades sob orientação de alguém mais experiente, para gradualmente aprender a resolvê-las de maneira independente.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que a interação com parceiros mais capazes não se dá apenas na fase infantil, mas se prolonga durante toda a vida. Isso se deve ao fato de que vivemos em constante aprendizado, de modo que necessitamos da ajuda de outros que nos servem de mediadores do novo conhecimento a ser adquirido.

Vygotsky (1998) esclarece ainda que existem dois níveis de desenvolvimento referentes aos conhecimentos efetivados pelos indivíduos. O primeiro se refere ao desenvolvimento real, ou seja, aquele que é determinado pela capacidade de o indivíduo solucionar as atividades que lhe são propostas de maneira independente. Nesse nível, chamado de *Zona de Desenvolvimento Real*, os processos de desenvolvimento referentes à atividade a ser realizada já estão consolidados em decorrência das etapas de desenvolvimento já cumpridas pelo sujeito. O segundo, denominado de *Zona de Desenvolvimento Potencial*, refere-se às capacidades que

estão prestes a se consolidar. Nesse nível, há que se observar a capacidade da criança em desempenhar certas tarefas com a ajuda de outras pessoas “mais experientes”, de modo que a criança ainda é incapaz de realizar certas tarefas de forma autônoma, mas, em breve, se tornará capaz disso.

Entre os dois níveis citados, temos ainda o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) que é definido por Vygotsky (1993, p. 97) como sendo:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP seria então a distância entre o desenvolvimento real do indivíduo, aquilo que ela já consegue realizar de maneira autônoma, e aquilo que ele tem potencial para aprender. Esse potencial é determinado pela capacidade de desenvolver certa competência com a ajuda de uma pessoa mais experiente como mediadora. Assim, Vygotsky (1993, p. 113) esclarece que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã”. Esse conceito é muito importante para as instituições de ensino que, tendo-o como base, podem melhor adequar seu conteúdo programático, relacionando-o de acordo com o próprio estágio de desenvolvimento dos alunos. Essa opinião também é compartilhada por Rego (2009, p. 74) ao afirmar que através da ZDP é possível observar não só os ciclos completos, mas também aqueles que estão em via de formação. Além disso, a autora assegura que conhecendo a ZDP da criança é possível delinear sua competência e suas conquistas futuras, possibilitando a elaboração de estratégias que a auxiliem nesse processo.

Desse modo, ressaltamos a importância da delimitação da Zona de Desenvolvimento Proximal pelo educador, para que saiba onde e de que maneira deve atuar enquanto mediador do conhecimento socialmente elaborado, favorecendo, então, o aprendizado de seus educandos. Sendo assim, o ensino deve estar, de alguma maneira, combinado com o nível de desenvolvimento dos alunos, pois não se deve

ensinar conteúdos que não acrescentem nada ao seu desenvolvimento (pelo fato de já terem sido assimilados), nem que estejam fora de sua capacidade de compreensão.

Com relação ao contexto de sala de aula e ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, Vygotsky (1993) esclarece que a criança, ao entrar na escola, já possui a fala bem desenvolvida e que sua escrita se encontra bem atrasada em relação à fala. Isso se dá pelo fato de que a criança possui o contato com a fala desde seu nascimento e, mesmo que não a entenda ainda, é um meio de interação, entre ela e as demais pessoas, que logo se desenvolverá. Só mais tarde, ao ingressar na escola, ela aprenderá a desenvolver a escrita. Por isso, nessa idade, a criança consegue se expressar oralmente com muita facilidade, mas sem ter consciência dos processos gramaticais envolvidos.

Com relação ao aprendizado de LE, o processo é um pouco distinto. A criança aprende a distinguir gêneros e está consciente dos processos gramaticais que utiliza na aprendizagem desde o início; além disso, sua fala e escrita na língua estrangeira se desenvolvem mais ou menos juntas (Vygotsky, 1993). Isso ocorre porque nesse tipo de aprendizagem a criança já conhece o sistema linguístico da sua língua materna. Ao transferir esse conhecimento para uma LE, esses processos que, antes, ocorriam inconscientemente passam a ocorrer de forma consciente, parecendo que “facilita a aprendizagem”. Vygotsky (1993, p. 94) enfatiza que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”, o que significa que não adianta tentar forçar um aprendizado que esteja acima das capacidades de assimilação do aluno.

Nesse sentido, o Sociointeracionismo propõe que o aluno seja visto como construtor de seu próprio conhecimento, pois, conforme esclarece Bork (2010, p. 2), ele “é levado a questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de suas interações com os elementos do contexto sócio-histórico no qual está inserido”. Assim, a aprendizagem propriamente dita está intimamente relacionada à interação do indivíduo com o meio – nesse caso, constituído pela sala de aula – com os outros indivíduos (os colegas) e consigo mesmo. Dessa maneira, a partir dos pressupostos sociointeracionistas, os alunos não devem ser considerados como seres passivos que

apenas recebem conhecimentos prontos, mas como sujeitos ativos, interativos, participativos, reflexivos e responsáveis pelo desenvolvimento de seu próprio aprendizado. Em outros termos, o aluno passou a ser considerado figura central no processo de ensino/aprendizagem. Para Belloni (2003, p. 102),

Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. Esta verdadeira revolução na prática pedagógica implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer.

Já o professor, por sua vez, passou a ser visto como mediador entre os alunos e os conhecimentos a serem adquiridos. Ele passa a ser considerado como um “andaime” (nas palavras de Vygotsky), um suporte necessário para que o aluno alcance níveis de conhecimentos mais altos e satisfatórios.

Nesse sentido, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem – professor e alunos – é de grande valia para o andamento pedagógico e deve ser estimulada ao máximo em sala de aula, sendo que essa iniciativa deve partir do próprio professor enquanto principal mediador do conhecimento a ser adquirido, proporcionando aos alunos um ambiente interativo favorável e adequado ao aprendizado, que permita a participação de todos nas discussões e na exposição de ideias, em que as diferenças e a subjetividade de cada um sejam respeitadas, um lugar em que os alunos sintam-se à vontade para questionar, participar e interagir, um ambiente de coparticipação, em que professor e alunos trabalhem coletivamente para a construção conjunta do conhecimento. Sobre esse aspecto, Moita Lopes (1994) argumenta que o processo de aprendizagem tem sido cada vez mais visto como o resultado da coparticipação entre professores e alunos, sendo que a linguagem tem sido considerada a principal mediadora dessa aprendizagem.

Relacionando características da Abordagem Sociointeracionista de ensino com algumas características das crenças, é possível assegurar que as duas se aproximam bastante quando relacionadas ao social. Conforme esclarece Barcelos (2010), as crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas são *socialmente construídas* porque

são resultado dos processos de interação com os demais sujeitos envolvidos – colegas e professores – e são *situadas contextualmente*, porque são resultado de nossas experiências pregressas na aprendizagem de línguas em um dado momento de nossas vidas. É, também, através das experiências passadas de ensino que julgamos se determinada metodologia é ruim ou eficiente, se determinado tipo de tarefa é motivadora ao aluno ou se o cansa, se o estudo de uma LE é fácil ou difícil, etc. Barcelos (2010, p. 19) explica ainda que:

As crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas.

Nesse sentido, podemos assegurar que o homem se constitui como tal através das constantes interações sociais estabelecidas durante toda a sua vida, sendo visto como alguém que transforma e que também é transformado por meio das relações ocorridas em determinado contexto.

Desse modo, cientes de que crenças e interação podem se influenciar mutuamente, lancemos a pergunta: de que maneira as crenças dos alunos e professores podem interferir ou favorecer a interação em sala de aula e vice-versa?

Começemos nossa reflexão pela questão das crenças. Se elas forem consideradas negativas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE, envolvendo, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, não adaptação a algum método de ensino precedente, a ideia de que o aluno nunca poderá alcançar uma competência comunicativa satisfatória, etc., as predisposições de alunos e professores no momento de uma nova experiência de ensino/aprendizagem de línguas não serão favoráveis, pois o sujeito irá ao ambiente de aula com certa desconfiança em relação à nova proposta de ensino apresentada.

Caso contrário, se as experiências anteriores com relação à LE foram positivas, por exemplo, se aprendeu muito com o método comunicativo, se aquele grupo teve um alto rendimento na aprendizagem com o uso de músicas, etc., a tendência é acreditar

que aquelas expectativas alcançadas anteriormente voltarão a se repetir. Porém, o que acontece, em alguns casos, é que há uma quebra nas perspectivas dos sujeitos, pois o que idealizavam sobre o novo processo de ensino/aprendizado não ocorre, fazendo surgir a frustração e a falta de interesse.

Essas duas posições podem gerar reações diferentes por parte dos envolvidos. Se o aluno ou professor vem com uma expectativa positiva em relação ao novo processo de ensino/aprendizagem e essa expectativa é quebrada, provavelmente esse indivíduo não se sentirá motivado nem à vontade para participar e interagir durante as aulas. Se, ao contrário, a expectativa inicial for negativa e, nos primeiros dias de aula, ela for desfeita, o aluno passará a ter uma visão diferente sobre a aprendizagem da língua estrangeira e poderá passar a interagir de forma significativa com o professor e com os demais companheiros de classe.

Assim, conforme explica Vygotsky (2001, p. 65):

Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de sua interação com o educando.

Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.

O mesmo processo se dá quanto à interação em sala de aula. Se o aluno se apresenta frente a um novo curso de línguas com expectativas positivas em relação à interação aluno-professor e, durante o desenvolvimento das aulas, essa perspectiva for rompida devido a um ambiente interativo não favorável, no qual somente o professor tem voz e não fomenta a participação dos alunos, com certeza, isso irá interferir na sua disposição em aprender e realizar atividades. Além disso, poderá levá-lo a construir crenças negativas em relação ao aprendizado de línguas. Se, ao contrário, o aluno chega a um novo curso com expectativas e crenças negativas, por exemplo, de que as aulas serão “chatas”, cansativas, de que não vai aprender nada e essas expectativas e crenças são desfeitas por meio de um ensino interativo, no qual a participação de todos é incentivada e as ideias de cada um são respeitadas, certamente esse novo curso servirá de estímulo para a desconstrução de crenças e, talvez, para construção de

outras, consideradas positivas, como, por exemplo, de que se aprende melhor com determinado método ou estilo de ensinar do professor. Em outras palavras, se o modo como se dá a interação em sala de aula for verdadeiramente favorável à participação de todos os alunos, essa interação poderá modificar as crenças negativas e/ou criar crenças positivas no imaginário dos alunos; se for ruim, pode colaborar para a desconstrução de crenças positivas e para a construção de crenças negativas.

Apresentamos, neste capítulo, as reflexões teóricas que deram sustentação ao nosso estudo. No capítulo a seguir, encontram-se explicitados a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa e os esclarecimentos sobre o contexto em que ela foi desenvolvida.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos de forma detalhada a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Para tal, discorreremos sobre as abordagens qualitativa e quantitativa e sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados nesta investigação. Na sequência, descreveremos os participantes envolvidos e o contexto em que esses estavam inseridos.

3.1 Natureza da pesquisa: abordagem quantitativa x abordagem qualitativa

Este trabalho teve como metodologias de pesquisa as abordagens qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa justificou-se na medida em que os resultados foram levantados e apresentados através da linguagem matemática (LUDWIG, 2009). Já a abordagem qualitativa foi utilizada pelo fato de que “ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (DESLANDES, 2002, p. 21), ou seja, ela trabalha com o universo de significados, não de números. Vejamos algumas particularidades de cada uma das abordagens.

A abordagem quantitativa, segundo Silva e Menezes (2001), leva em consideração a premissa de que tudo pode ser quantificável, isso significa afirmar que as informações e opiniões devem ser apresentadas na forma de números para que sejam classificadas e analisadas. Para as autoras, esse tipo de abordagem requer o uso de recursos e técnicas estatísticas, tais como, percentagem, média, desvio-padrão, entre outros.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, conforme aponta Gil (1991), foi utilizada, em nosso estudo, na parte realizada através da abordagem quantitativa, a modalidade *levantamento*, pois nosso objetivo era realizar um levantamento das possíveis crenças dos alunos sobre o ensino/aprendizagem de línguas, sobre a

importância e a aprendizagem do português como LE e sobre os cursos intensivos e instrumentais de idiomas. Além disso, a modalidade levantamento mostrou-se útil também para a obtenção de dados pessoais dos alunos, como, idade, escolaridade, sexo, que serviram para traçar um perfil dos participantes da pesquisa.

Por sua vez, a abordagem qualitativa, segundo Silva e Menezes (2001), leva em consideração a existência de uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzida em números como na abordagem quantitativa. Para as autoras, algumas das características que definem essa abordagem são: a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados; a não necessidade do uso de métodos e técnicas estatísticas para a tabulação dos dados; o ambiente natural como sendo a fonte direta de coleta de dados; o fato de que é descritiva e de que, em geral, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

Lüdke e André (1986) caracterizam a abordagem qualitativa como aquela que tem o ambiente natural como fonte de dados e, o pesquisador, como o principal instrumento. Para os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e demorado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente através do trabalho intensivo de campo. Nesse sentido, o procedimento técnico relacionado à abordagem qualitativa utilizado nesta investigação foi a *pesquisa* ou o *trabalho de campo*, pois, de acordo com as explicações de Cruz Neto (2002), o trabalho de campo dá, não só a possibilidade de nos aproximarmos do objeto de pesquisa que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no próprio campo.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa de campo, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações participante que, juntamente com os questionários, serão explicadas na seção denominada *Instrumentos e procedimentos de coleta de dados*.

Vale destacar que nosso objetivo, ao optarmos pelo uso das duas abordagens, neste estudo, a quantitativa e a qualitativa, foi que elas pudessem dialogar,

complementando-se e proporcionando a oportunidade de ver nosso objeto a partir de uma visão mais ampla de significados. A esse respeito, Neves (1996, p. 2) afirma que:

Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão do emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno.

Esse mesmo autor explica ainda que, embora possamos contrastar as duas abordagens enquanto associadas a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se opoem ou que se excluem mutuamente como instrumentos de análise. Nesse sentido, Deslandes (2002, p. 22) afirma que os dados analisados de forma qualitativa e quantitativa em um mesmo estudo “não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Assim sendo, podemos afirmar que as diferenças caracterizadoras das duas abordagens devem ser empregadas pelo pesquisador de forma a beneficiar sua pesquisa. Entendemos, dessa forma, que combinar o uso das duas abordagens pode contribuir muito para o enriquecimento de uma análise.

Dentro desse contexto, passaremos agora a discutir os instrumentos utilizados em nossa pesquisa e a descrição dos procedimentos da coleta de dados.

3.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Conforme esclarece Chizzotti (2006), para que uma pesquisa qualitativa seja considerada válida, é necessário que sejam utilizados, na coleta de dados, vários tipos de instrumentos, tais como documentos, entrevistas, histórias de vida, observação participante, entre outros. Refletindo sobre esse ponto, optamos, a fim de garantir a validade de nossa pesquisa, utilizar diferentes instrumentos para a realização da coleta dados. Além disso, optamos por seguir, também, as considerações levantadas por Barcelos (2010, p. 221) quando afirma que:

Dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Assim, nesta pesquisa, foram aplicados dois questionários, um no início e outro no final do curso de capacitação em PLEI oferecido aos uruguaios, sendo que ambos foram compostos por perguntas abertas e fechadas. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. Já que nosso estudo trata sobre as crenças dos alunos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, da aprendizagem do português como LE e sobre cursos instrumentais e intensivos de línguas a partir de uma abordagem contextual de investigação das crenças, acreditamos que os instrumentos escolhidos para a coleta de dados estejam adequados ao nosso objetivo, pois permitiram a triangulação dos dados, ou seja, permitiram que os dados obtidos através dos questionários fossem confrontados com os obtidos através das entrevistas e das observações. No quadro 2, encontra-se a distribuição dos participantes da pesquisa quanto aos instrumentos da coleta de dados, informando o número dos alunos que participaram da pesquisa respondendo aos dois questionários e dos que participaram da entrevista e da observação.

Participantes que responderam aos dois questionários	Participantes observados	Participantes entrevistados	Total de participantes da pesquisa
75	18	18	75

Quadro 2 – Distribuição dos participantes quanto à participação referente aos diferentes instrumentos de coleta de dados.

Vale informar que, do total de 75 participantes, os 18 que foram observados durante as aulas foram os mesmos 18 entrevistados. Mais adiante, traremos explicações mais detalhadas acerca de cada um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados desta pesquisa.

3.2.1 Questionários

Os questionários, nas pesquisas sobre crenças, segundo afirmações de Vieira-Abrahão (2010), são de fácil aplicação e podem ser utilizados para a coleta de dados de um grande número de informantes. Além disso, eles consomem menos tempo em sua aplicação do que, por exemplo, as entrevistas. Porém, um tempo maior deve ser reservado a sua elaboração, pois é necessário que sejam tomados alguns cuidados quanto ao nível de linguagem utilizada e à extensão do questionário. Outro ponto considerado relevante pela autora é o fato de que o instrumento deva ser pilotado antes de sua efetiva aplicação, para que possam ser feitos os ajustes necessários com relação à ambiguidade ou à falta de compreensão.

Vieira-Abrahão (2010, p. 221) esclarece ainda que os questionários “podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos”. Para a autora, os questionários com itens fechados são facilmente tabulados e tratados estatisticamente, uma vez que, em geral, são constituídos por respostas de sim ou não, concordo ou discordo, etc. Com relação aos questionários que apresentam itens em escala, Vieira-Abrahão explica que esse tipo de questão era bastante empregada em questionários do tipo *Likert Scale*, utilizado na abordagem normativa de investigação de crenças. Uma das desvantagens atribuída a esse tipo de questão, segundo a autora, é a de que as opiniões intermediárias não podem ser expressas. Já os questionários com itens abertos têm sido utilizados nas investigações contextuais.

Para a realização desta pesquisa, optamos por um questionário com itens mistos, ou seja, que combina questões de itens fechados e abertos. A opção por esse tipo de questionário se deu pelo fato de concordarmos com a argumentação de Vieira-Abrahão (2010, p. 222) ao expor que esse tipo de questionário “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”. Assim,

neste estudo, os dados obtidos através do questionário foram comparados aos dados coletados nas entrevistas e nas observações realizadas em sala de aula.

Dessa maneira, elaboramos dois questionários com questões predeterminadas e apresentadas na forma escrita, com itens abertos e fechados (Anexos A e B). O primeiro foi respondido pelos alunos/policiais um dia antes de começar o curso, ao chegarem no Brasil. Já o segundo foi respondido ao final do curso. Esses questionários haviam sido pilotados em cinco turmas de 18 a 20 alunos e, após cada uma dessas aplicações-piloto, foram feitos ajustes para que nosso instrumento de coleta de dados estivesse inteiramente de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa. Além disso, procuramos tomar o cuidado com a língua utilizada na construção das questões, pois como nossos informantes eram de nacionalidade uruguaia, optamos por elaborar o questionário em língua espanhola, para que não fosse permitido dar margem a erros por falta de entendimento ou de clareza das questões elaboradas.

Os questionários foram construídos em blocos temáticos, nos quais procuramos obedecer a uma ordem lógica na elaboração das perguntas (SILVA; MENEZES, 2001). O primeiro questionário estava dividido em quatro tópicos compostos por perguntas sobre dados pessoais do aluno que possibilitaram a construção do perfil dos alunos/policiais participantes da pesquisa, sobre ensino/aprendizagem de idiomas, sobre a língua portuguesa e sobre o ensino dirigido e intensivo de línguas.

O primeiro tópico teve por objetivo conhecer o perfil dos alunos e foi composto pelo seguinte grupo de perguntas: idade; sexo; escolaridade; conhecimento com relação ao português e onde ou de que maneira tinha aprendido; se alguma vez já havia realizado um curso de português; como se sentia ou quais eram seus sentimentos com relação ao curso que iria começar; se alguma vez já havia realizado um curso de língua, especificando qual idioma, por quanto tempo havia sido desenvolvido e apontando características do referido curso.

Para estabelecer os grupos de faixa etária no questionário, tomamos por base as autoras Papalia e Olds (2000), que consideram como adolescente aquele que está entre os 12 e os 20 anos de idade; jovem-adulto aquele entre 20 e 40 anos e o que elas denominam de jovem-adulto; e meia idade quem tem entre 40 e 65 anos. Essa

classificação justifica-se na medida em que os participantes dos cursos eram bastante heterogêneos quanto ao fator idade, pois havia alunos entre 20 e 60 anos.

As perguntas que tratavam sobre o tópico referente ao ensino/aprendizagem de línguas tiveram o objetivo de investigar a posição dos alunos quanto à dificuldade em aprender uma LE enquanto adulto; quanto à possibilidade do nível escolar do sujeito interferir ou influenciar na aprendizagem de um novo idioma; e quanto àquilo que, segundo os alunos, caracteriza um bom e efetivo curso de LE.

No terceiro tópico, as questões foram dirigidas às possíveis crenças dos alunos com relação à língua portuguesa. Essas perguntas faziam referência à importância e à facilidade ou dificuldade de aprender o idioma e ao fato de os alunos acreditarem ou não na possibilidade de aprendê-lo sem tê-lo estudado.

O último tópico foi composto por questões que visavam o ensino dirigido e intensivo de línguas. As perguntas foram relacionadas à possibilidade de aprendizagem em um curso de apenas cinco dias; ao fato de ser suficiente ou não para a comunicação um curso dirigido somente à profissão do aluno; e a quais expectativas os alunos apresentavam em relação ao curso que iriam realizar.

O segundo questionário foi composto basicamente pelas mesmas questões do primeiro, com exceção do primeiro tópico, que tinha por objetivo obter dados a respeito do perfil dos alunos/policiais, pois esses dados já haviam sido coletados no primeiro questionário. Aos três blocos de questões foi acrescentada apenas uma pergunta que teve por objetivo fazer com que os respondentes comentassem acerca de suas impressões sobre a experiência vivida no curso.

Além disso, é importante informar que nosso objetivo ao aplicar o mesmo questionário em momentos distintos do curso era verificar se as opiniões ou crenças dos alunos com relação aos aspectos abordados nas perguntas poderiam ou não variar depois da experiência que tiveram com o ensino instrumental de línguas, com o curso intensivo e com a metodologia comunicativa utilizada no desenvolvimento das aulas.

3.2.3 Observações das aulas

A observação de aulas também é um instrumento muito importante na coleta de dados na pesquisa qualitativa. Conforme explica Vieira-Abrahão (2010), existem dois tipos de observação que são definidas conforme os papéis assumidos pelo observador: a observação participante e a observação não participante. A primeira caracteriza-se pelo fato de que o observador observa a si mesmo e, também, observa o outro. O observador acaba, assim, tornando-se um membro do contexto pesquisado e inclusive participando de sua cultura e de suas atividades. Por outro lado, a observação não participante é aquela em que o pesquisador observa e grava os acontecimentos em sala de aula, mas acaba não se envolvendo pessoalmente com o contexto pesquisado.

Para a realização desta pesquisa, adotamos a posição de observador participante, pois a pesquisadora era também uma das professoras do curso. Nesse sentido, acreditamos que esse fato foi positivo com relação à coleta de dados, já que permitiu estar o tempo todo dentro da sala de aula, nosso ambiente de estudo, o que facilitou a observação da postura dos participantes como aprendizes de português/LE, com uma maior atenção para aquelas ações ou aqueles eventos relevantes para a pesquisa.

Esse fato autentica o que antes havia sido explicitado por Cruz Neto (2002). Segundo o autor, a prática da observação participante se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado. O pesquisador/observador, enquanto parte desse contexto, tem a oportunidade de estabelecer uma relação face a face com os observados. E, assim, ao mesmo tempo em que modifica o contexto, também pode ser modificado por ele. Para o autor, a importância dessa técnica está no fato de que permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que os questionários, por exemplo, não conseguem identificar.

Assim, a pesquisadora e também professora pôde observar de perto as reações dos alunos frente às atividades didáticas propostas durante a realização do curso e também um pouco de suas crenças, tendo, inclusive, a oportunidade de ratificar ou não

algumas informações e/ou dados fornecidos pela aplicação do primeiro questionário. Foram observados 18 alunos pré-selecionados. A escolha dos alunos se deu de forma aleatória, no momento das apresentações, no primeiro dia de aula. As observações foram realizadas de tal maneira que não foram observados mais do que 4 ou 5 alunos por grupo, uma vez que a observação é um instrumento de difícil aplicação a um número grande de participantes e também por requerer mais tempo para sua aplicação do que o questionário e a entrevista.

A atividade foi consolidada através da escritura de um relatório de observação (Anexo C) acerca dos eventos considerados mais importantes, relacionados ao ensino/aprendizagem de português como LE, que ocorreram nas aulas. Nesse documento, foram descritos ainda alguns comportamentos dos alunos que puderam ser observados e que julgamos ser relevantes para a pesquisa.

3.2.3 Entrevistas

De acordo com as esclarecimentos de Rosa e Arnold (2008), a entrevista como uma técnica de coleta de dados é sempre orientada tendo em vista um objetivo definido. As autoras argumentam que é através de um interrogatório que o pesquisador leva o informante a discorrer sobre os temas que estão sendo investigados. Daí resultará os dados que serão utilizados na pesquisa.

De acordo com Vieira-Abrahão (2010), as entrevistas podem ser utilizadas tanto como ferramenta primária de fonte de dados quanto como fonte de dados secundária e servem para estabelecer a triangulação com dados coletados por outros instrumentos. Para a autora, as entrevistas são constituídas por perguntas, que são realizadas na interação face a face, classificadas em três tipos de acordo com o nível de estruturação e o roteiro de questões utilizadas: estruturada, semiestruturada e livre. Além disso, elas podem ser individuais ou coletivas (CRUZ NETO, 2002).

Vieira-Abrahão (2010, p. 223) defende que “as entrevistas estruturadas aproximam-se dos questionários tanto no formato quanto nos pressupostos” e que, “apesar de não poderem contar com o anonimato possível nos questionários, as entrevistas são vantajosas por permitirem esclarecimentos e evitarem ambiguidades”. Rosa e Arnold (2008) caracterizam o roteiro das entrevistas estruturadas como um roteiro que estabelece questões formalmente elaboradas e que adota uma sequência padrão, de modo que as perguntas devem ser realizadas a todos os respondentes sempre seguindo rigorosamente a mesma ordem. Nesse tipo de entrevista, a linguagem apresentada é sistematizada e, preferencialmente, fechada, e as perguntas estão voltadas para a obtenção de informações através de respostas curtas e concisas. Ainda segundo essa autora, a linguagem, nesse tipo de entrevista, condiciona até mesmo o tipo de informante que poderá vir a participar da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas, por outro lado, “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 223). A autora afirma ainda que nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem de pensar em questões que vão servir de orientação no momento de conduzi-la, mas essas questões não terão, necessariamente, que seguir uma ordem fixa. Em tal tipo de entrevista, é permitida, ao entrevistador, a oportunidade de tratar tópicos que não estavam previstos, mas que surgem no momento da entrevista e que servem para aclarar as informações dadas pelo entrevistado. Vieira-Abrahão (2010, p. 223) conclui que a entrevista semiestruturada “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

Já as entrevistas ditas livres (não estruturadas/informais/abertas) são, para Vieira-Abrahão (2010, p. 223), aquelas em que “entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação”. Desse modo, não se tem nenhum roteiro ou perguntas que guiem seu processo. Conforme argumentos de Rosa e Arnold (2008), a análise desse tipo de entrevista deve receber atenção especial e particular, pois, com frequência, limita-se a uma ‘classificação mental’ realizada pelo entrevistador, das informações recebidas do informante. Nesse sentido, entendemos que, nesse tipo de entrevista, os dados

coletados podem ser bastante subjetivos, dependendo do entrevistador, pois poderá descrever os dados obtidos na entrevista a partir de uma visão pessoal e muito particular. Nesse sentido, Rosa e Arnold (2008, p. 24) argumentam que:

Cabe ao pesquisador/entrevistador estabelecer limites no momento da análise dos dados, devendo ser dotado de habilidades que lhe proporcionem condições de distinguir e de selecionar respostas adequadas ao tema, pois estas, como explicitado, foram emitidas em momentos mais íntimos, repletos de sentimento e, logicamente, de subjetividade de ambas as partes.

Para a realização deste estudo, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas (Anexo D), por ser essa modalidade a mais flexível em sua aplicação do que a estruturada e permite ao pesquisador preparar algumas questões que nortearão a entrevista, mas que, ao mesmo tempo, permitirão a emergência de tópicos que não estavam previstos por ele. Do mesmo modo, tivemos o cuidado para não perder o foco de interesse da presente pesquisa, como pode acontecer com as entrevistas não estruturadas ou livres.

O momento da entrevista serviu para confirmação ou esclarecimentos dos dados obtidos através dos questionários, o que foi facilitado pela interação pesquisador (professor)/participante, já que, devido à flexibilidade da entrevista e ao fato de a pesquisadora ser também uma das professoras do curso, os alunos se sentiram mais à vontade para expressarem-se livremente. A esse respeito, Rosa e Arnold (2008, p. 27) afirmam que a entrevista é “muito complexa, dependendo sempre de fatores internos e externos, do conhecimento do entrevistador a respeito do tema, da inter-relação entre entrevistador-entrevistado, para que seja, inicialmente, viabilizada com facilidade”.

As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas sempre no final da manhã do último dia de curso, na secretaria do CEPESLI, ao lado da sala que foram desenvolvidas as aulas, com o intuito de não afastar os alunos do ambiente de aprendizagem, para que não se sentissem ansiosos ou inibidos no momento da realização da entrevista, já que a maioria das questões discorriam sobre o próprio curso realizado e a experiência que tiveram com esse tipo de ensino. Além disso, é importante salientar que foi apenas durante a realização das entrevistas que os

alunos/policiais ficaram sabendo que haviam sido observados durante toda a semana de curso, pois os alunos entrevistados foram os mesmos que haviam sido observados.

A seguir, passaremos à descrição do contexto no qual se deu a coleta de dados e do perfil dos participantes envolvidos nesta investigação. Relataremos ainda os aspectos éticos relacionados à pesquisa e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.3 Contexto de realização da pesquisa

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada durante as aulas de PLEI a agentes da *Policia Caminera Uruguay*, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria. Esses cursos foram desenvolvidos de novembro de 2009 a maio de 2011, completando um total de 17 edições. As aulas eram desenvolvidas de segunda a sexta-feira, completando 40h.

A sala de aula era pequena. Havia dois computadores que serviam para as atividades de áudio e vídeo e um quadro branco que servia de apoio no momento das explicações. Além disso, nas tardes de quinta-feira, os alunos realizavam uma atividade de campo juntamente com agentes da Polícia Rodoviária Estadual ou com os agentes da Polícia Rodoviária Federal da região de Santa Maria. Nessas ocasiões, os policiais uruguaios tinham a oportunidade de estar em contato direto com os motoristas brasileiros, além de poder realizar abordagens com base naquilo que aprenderam durante a semana. Sempre sob resguardo de policiais brasileiros e do acompanhamento dos professores responsáveis pelo grupo.

O curso estava voltado ao desenvolvimento da comunicação oral e baseava-se no método comunicativo de ensino de línguas. O material didático utilizado nas aulas era composto por um manual didático e por atividades elaboradas pelos professores com recursos diversificados, tais como vídeos, músicas, reportagens, *folders* de campanhas de segurança no trânsito, entre outros. Assim, as aulas se faziam bastante

dinâmicas e podiam contar com a participação e colaboração de todos – professores e alunos.

No capítulo 4, trataremos do Curso de PLEI aos uruguaiois de maneira mais abrangente, descrevendo todo o processo em detalhes. Por isso, neste espaço expomos apenas algumas informações, no intuito de possibilitar ao leitor a elaboração de uma ideia geral sobre o curso.

3.4 Participantes da pesquisa

Dos 328 policiais que realizaram o curso, 75 deles participaram desta pesquisa, sendo integrantes das quatro últimas edições do curso. A grande maioria era constituída por homens, entre 20 e 60 anos. O grau de escolaridade era bastante variado, bem como o local de origem e o posto hierárquico a que pertenciam os policiais dentro da Corporação da *Policia Caminera*. Os 17 grupos que realizaram o curso eram constituídos por policiais de várias regiões do país, assim em todas as edições, sempre havia alguém com certo conhecimento de português, principalmente os policiais das regiões de fronteira. Ressaltamos, assim como no item 3.3, que no capítulo 4 serão expostas essas e outras características sobre os participantes da pesquisa, oferecendo uma visão mais ampla do que foi o curso de PLEI oferecido aos policiais uruguaiois.

3.5 Aspectos Éticos

Os alunos/policiais participantes foram devidamente esclarecidos sobre os propósitos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme o modelo disponível no Apêndice A), declarando ciência da natureza de sua

participação e autorizando a utilização de todos os dados obtidos através da análise, conforme o proposto por Rosa e Arnold (2008). Conforme esclarece Cruz Neto (2002), é muito importante que se apresente a proposta de estudo ao grupo envolvido, dando esclarecimentos sobre o que pretendemos investigar e as possíveis repercussões advindas do processo investigativo. Além disso, o autor complementa essa questão explicando que:

É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão.

Nesse sentido, os participantes tiveram também a garantia de que suas identidades seriam preservadas e que nem mesmo os grupos participantes seriam identificados. Obtivemos também a autorização do senhor Inspetor Principal Oldemar Averó, *Director Nacional de la Policía Caminera Uruguaya*, para que pudéssemos utilizar o nome da instituição como principal colaboradora deste estudo, já que todos os nossos informantes são agentes do governo uruguaio ligados a essa instituição.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

A utilização de instrumentos variados para a coleta de dados foi importante, porque permitiu contrastar uma fonte de informação com outra, abrangendo, assim, outros aspectos relevantes para a discussão dos resultados. Esse contraste de informações entre os diferentes instrumentos de coleta de dados é o que chamamos “Triangulação de Dados”. Desse modo, baseamo-nos em Neves (1996, p. 2) quando afirma que a “triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; podem também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados”. Assim, fizeram parte dos dados desta pesquisa as informações quantitativas obtidas através dos

questionários e as informações qualitativas obtidas através das entrevistas e das observações realizadas. Dessa forma, realizamos dois tipos de análise – quantitativa e qualitativa.

A análise quantitativa foi realizada por meio de técnicas estatísticas, pois, conforme esclarecem Silva e Menezes (2001), esse tipo de análise considera que tudo pode ser quantificável e, portanto, requer o uso de recursos e técnicas matemáticas para a sua análise. Nesse tipo de exame, a ênfase recai sobre o produto e não sobre o processo e o tipo de enfoque utilizado para analisar os dados é dedutivo. Desse modo, o tipo de análise estatística utilizado neste trabalho foi o *Teste Qui Quadrado*, que é um teste baseado em hipóteses e não paramétrico, ou seja, não depende de parâmetros populacionais, tais como média e variância. O seu princípio básico é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e as esperadas para um certo evento.

A análise qualitativa foi realizada por meio da análise do discurso, através de leitura e releitura, pois seu objetivo é a busca por significados. Além disso, nesse tipo de análise, a ênfase recai sobre o processo, não sobre o produto final e os dados são analisados indutivamente. Vale ressaltar, assim, que estamos totalmente de acordo com Neves, (1996, p. 4) quando esclarece que “as diferenças entre os dois métodos devem ser empregadas pelo pesquisador em benefício do estudo, isto é, a seu favor; nesta medida, combinar métodos distintos pode contribuir para o enriquecimento da análise”. Podemos inferir, então, que esses dois métodos de análise não se excluem, mas se complementam.

O mesmo ocorre com os estudos teóricos realizados para a execução deste trabalho, pois Barcelos (2001) apresenta três diferentes abordagens para a investigação das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas: a *normativa*, a *metacognitiva* e a *contextual*. Nosso trabalho envolveu as três abordagens citadas pelo fato de acreditarmos que o uso de uma dessas abordagens em uma pesquisa, não exclui, obrigatoriamente, as outras. Além disso, a combinação de diferentes abordagens permite uma maior validação dos resultados, os quais podem ser triangulados, contribuindo para o enriquecimento da análise.

Desse maneira, de acordo com o que foi exposto anteriormente, concordamos com Vieira-Abrahão (2010) quando afirma que a *abordagem normativa* enquadra-se dentro de um paradigma positivista de pesquisa que se volta para a quantificação dos dados coletados através de questionários fechados e que as abordagens *metacognitiva* e *contextual* enquadram-se dentro de uma pesquisa qualitativa, por apresentarem características semelhantes, ou seja, são naturalistas, pois são realizadas dentro de contextos naturais de ensino, são descritivas (não são representadas por números), preocupam-se com o produto e não com o processo e são indutivas, pois não buscam evidências que confirmem ou não hipóteses, mas sim significados construídos pelos participantes envolvidos.

Portanto, depois de apresentada a metodologia que possibilitou a definição de estratégias para a realização desta investigação e o cumprimento dos objetivos necessários para obter as respostas às indagações que nortearam esta pesquisa, passemos ao capítulo seguinte, em que foi realizada uma caracterização do curso de P/LE oferecido aos policiais uruguaios.

4 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL PARA AGENTES DO GOVERNO URUGUAIO: POLÍCIA RODOVIÁRIA

O curso de português/LE para policiais do Mercosul é resultado de um projeto que teve início no ano de 2005, após a solicitação de um curso de espanhol/LE para agentes da Polícia Rodoviária Estadual do Rio Grande do Sul. Sem material didático específico para esse grupo de profissionais, houve a necessidade de elaboração de um material próprio, que foi produzido depois de um levantamento sobre quais seriam as necessidades linguísticas desse grupo de alunos. Para a realização desse levantamento, o grupo envolvido no projeto realizou pesquisas junto a integrantes das polícias Rodoviárias Estadual e Federal e, também, da *Policia Caminera Uruguay*. Essa pesquisa foi de suma importância para que conhecêssemos o dia a dia desses profissionais, assim como as particularidades e as características linguísticas dos dois idiomas no desempenho da profissão de policial.

O *Curso de Capacitação em Português/LE Instrumental* oferecido a agentes da *Policia Caminera Uruguay* teve por objetivo capacitar todos os policiais rodoviários uruguaios a compreender e a se expressar em português durante o cumprimento de sua função. Esse curso foi oferecido pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e realizado no próprio campus da universidade.

O material didático produzido e utilizado nas aulas foi elaborado pelo próprio grupo de pesquisa que executou o projeto e teve como base teórica a abordagem instrumental do ensino de línguas. Esse material está totalmente voltado à linguagem que os policiais utilizam no cotidiano, no cumprimento de suas funções laborais, ou seja, ele procura refletir a linguagem utilizada pelos alunos/policiais em situações de contato com motoristas/turistas brasileiros durante abordagens de rotina, quando solicitados a dar informações ou atender aos acidentes.

A primeira versão do material didático foi testada em um curso piloto realizado no ano de 2006. Nele, constavam as seguintes funções comunicativas: pedir e dar

informações; descrever pessoas e objetos; falar sobre legislação; verificar a documentação; informar o motorista; dar dicas de segurança; e atender aos acidentes. A realização desse curso experimental proporcionou a oportunidade de revisar o material, possibilitando fazer ajustes, acrescentar detalhes importantes e suprimir o que estava impreciso ou em desacordo.

No ano de 2007, foi publicada a 1ª edição do referido material didático cujo título é: “Português para Policiais Rodoviários do Mercosul” e, em 2008, a segunda edição, dessa vez, financiada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Nesse mesmo ano, foi assinado um acordo entre Brasil e Uruguai, em que o Brasil se comprometeu a oferecer cursos de português/LE a todos os integrantes da *Policia Caminera Uruguay*, sendo a Universidade Federal de Santa Maria a instituição de ensino encarregada da execução dos cursos. Esses cursos começaram a ser oferecidos em novembro de 2009 e finalizaram em maio de 2011, totalizando 17 edições, nas quais foram capacitados 328 *policiais camineros*. Os 75 policiais participantes desta pesquisa integraram as quatro últimas edições do curso.

As turmas eram compostas de 18 a 21 alunos, por grupo. Os policiais participantes de cada edição eram oriundos de diferentes lugares do Uruguai e de distintos postos hierárquicos. A idade dos policiais era bastante variada, entre 20 a 60 anos, assim como o grau de escolaridade, pois havia policiais que tinham desde o ensino fundamental incompleto até policiais com pós-graduação. A grande maioria dos alunos eram homens. Havia homogeneidade somente com relação à profissão (todos eram policiais) e aos objetivos a serem alcançados (conseguir compreender e expressar-se em português para melhor atender os turistas brasileiros no cumprimento de sua função). Porém, foi possível constatar, através das entrevistas e por conversas informais durante os intervalos das aulas, que nem todos os *policiais camineros* queriam aprender português, porém estavam participando porque o curso representava uma ordem de serviço da própria instituição da *Policia Caminera*, de realização obrigatória a todos os seus agentes. As aulas eram desenvolvidas na sede do CEPESLI, no campus da UFSM, no horário das 7h30min às 11h30min e das 13h30min às 17h30min, totalizando 40h, em cinco dias de aula.

Com relação ao desenvolvimento das aulas, é importante destacar que eram conduzidas por dois professores que atuavam simultaneamente, sendo que, enquanto um atuava à frente da turma, o outro atendia individualmente os alunos com maiores dificuldades. A ênfase nesse curso recaiu sobre a habilidade oral, visto ser essa a mais importante para o desenvolvimento do trabalho cotidiano desses profissionais. Porém, ainda que a oralidade tenha sido a principal habilidade a ser desenvolvida, a escrita também foi abordada, já que é através dela que se registra a linguagem verbal. Além disso, vale ressaltar que as aulas foram desenvolvidas com ênfase na interação/comunicação do professor com os alunos, dos alunos entre si e de ambos com o material didático. Isso porque, de acordo com a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1991, 1978), a aprendizagem inclui a relação com o outro, sendo um processo essencialmente social e mediado pelo uso da linguagem. Essa visão é compartilhada também por Moita Lopes (1994, p. 0), que afirma que “o trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca (novamente) o foco na linguagem, isto é, na interação, posto que é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem”. Essa teoria foi a que embasou o desenvolvimento do curso e a execução das atividades propostas.

Outro ponto relevante sobre o desenvolvimento das aulas é que o livro didático produzido pelo grupo, apesar de ter orientado o trabalho dos professores em sala de aula, não foi a única ferramenta de ensino utilizada, pois os professores proporcionaram também atividades extras e de apoio, tais como vídeos e músicas, sempre relacionadas à temática do trânsito, para que o foco do projeto não se perdesse, pois, conforme Santos (1999, p. 56), “o melhor método é aquele que atende às necessidades do aluno do ponto de vista do seu interesse imediato em aprender uma língua estrangeira”.

Dentre as atividades utilizadas no curso, destacamos a produção de diálogos como uma das mais eficientes para o aprendizado de PLEI, pois apresenta situações de comunicação muito próximas às que ocorrem na realidade, conseguindo proporcionar um alto grau de motivação e de engajamento por parte dos alunos.

Com relação à estada na cidade, os alunos ficaram hospedados em um hotel no centro. Pela manhã, tomavam um ônibus coletivo até a UFSM, lugar no qual as aulas

eram realizadas. Almoçavam no Restaurante Universitário e, à tardinha, retornavam ao hotel. Além do professor, os alunos puderam contar também com a influência positiva da interação com os demais nativos da língua portuguesa, pois o contato com brasileiros foi constante e pôde facilitar a internalização das formas linguísticas do idioma. Essas ocorrências foram importantes também, porque, segundo Viana:

Aprender uma língua estrangeira pode ser compreendido [...] como uma atividade que envolve fortemente a questão da identidade, porque é uma tarefa que nos movimenta rumo a outra(s) cultura(s). Quando olhamos para a outra cultura e a estranhamos, temos a possibilidade de (re)conhecer melhor a língua e a cultura que 'somos' (2008, p. 12).

Isso significa que o tempo que os alunos uruguaios permaneceram na cidade, apesar de ser pouco, serviu para que eles tivessem uma breve percepção do modo como se organiza nossa cultura e nossos hábitos e para que pudessem verificar que, em muitos pontos, esses aspectos são bastante parecidos aos deles, de modo que a semelhança entre os países e os povos não se resume somente à questão da língua.

Alguns dos policiais participantes do curso já falavam ou entendiam o português relativamente bem, pois viviam em zona de fronteira ou trabalham/trabalharam nessas regiões de maior contato com brasileiros; muitos, no entanto, diziam não ter tido contato suficiente para aprender ou mesmo entender a língua, porque eram do sul ou oeste do país. A maioria deles, ao chegar à cidade, apresentava certa desconfiança quanto à possibilidade de aprendizagem em tão pouco tempo. Essas manifestações eram nitidamente sentidas no primeiro dia de aula, quer com o comportamento retraído, quer com manifestações do tipo “não consigo dizer bem porque eu sou de Montevideo”, “entiendo poco y hablo menos”, “de português... nada”, etc.

Ao final do curso, era possível constatar uma resignificação nas crenças, e aqueles mesmos alunos que manifestaram resistência à aprendizagem manifestavam-se surpresos e satisfeitos por terem conseguido superar uma barreira e falar com brasileiros. Com algumas diferenças entre os alunos e as turmas, quanto à profundidade e à rapidez, era visível a paulatina mudança nas crenças ao longo da semana.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de mapear e identificar as crenças de policiais rodoviários uruguaios sobre o processo de ensino/aprendizagem de idiomas, sobre a língua portuguesa e sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas. Para alcançar tal objetivo, lançamos três perguntas que nortearam nossa pesquisa:

1. Quais as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de línguas?
2. Quais as crenças dos participantes com relação à importância e à aprendizagem do português como LE?
3. Quais são as crenças dos alunos com relação ao ensino instrumental e intensivo de línguas?

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados. Primeiramente, esboçamos o perfil dos participantes, para, em seguida, expormos as crenças identificadas no primeiro e no segundo questionários, nas observações e nas entrevistas. Na sequência, apresentamos alguns cruzamentos entre perguntas do questionário para verificar as possíveis relações entre elas. Finalizamos com outras considerações importantes à análise sob o ponto de vista sociointeracional.

5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

A análise estatística do primeiro questionário forneceu dados que nos permitiram esboçar um perfil dos participantes da pesquisa. Constatamos, assim, que todos os participantes são policiais de nacionalidade uruguaia, na grande maioria, homens, entre 20 e 40 anos e sem ensino superior. Menos da metade dos respondentes afirmam falar ou compreender português, no entanto, mais da metade revelaram que já tiveram vontade de realizar um curso de português. Quase todos os pesquisados responderam

que é importante aprender português, sendo que pouco mais da metade consideram o português uma língua fácil de ser aprendida e acreditam que isso seja possível sem a necessidade de estudo. Antes do início do curso, a maior parte dos respondentes afirmou estar interessada e motivada com o início das aulas. Parte dessa motivação pode estar relacionada ao fato de que os participantes estavam recebendo diárias durante a semana de curso e de que alguns estavam saindo do país pela primeira vez. Outro ponto que talvez justifique essa motivação é o fato de que o curso estava completamente direcionado às funções laborais dos alunos e que provavelmente sabiam da importância dessa formação para melhor desenvolver seu trabalho. Com relação às características que definem um bom e efetivo curso de línguas foram citadas a ênfase no ensino de leitura e escrita e o fato de o professor falar na língua do aluno ao dar explicações e fazer exercícios de tradução, características essas relacionadas ao método de ensino Gramática-Tradução.

A seguir, baseados nessa breve caracterização do grupo participante, apresentamos, com maiores detalhes, esses e outros dados obtidos através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Para a realização deste trabalho, foram pesquisados 75 policiais participantes das quatro últimas edições do curso. Desse total, 93,3% eram homens, como mostra o quadro 3.

Homens	93,3%	70 informantes
Mulheres	6,7%	5 informantes
Total de Informantes	100%	75 informantes

Quadro 3 – Distribuição dos informantes por gênero

O fato de o grupo participante ser constituído em grande parte por homens pode ser explicado, já vez que todos são integrantes da *Policia Caminera Uruguaya* e que essa é uma profissão predominantemente masculina. Com relação à idade, 64% dos

informantes eram jovens-adultos de 20 a 40 anos e apenas % eram de meia idade, ou seja, tinham de 40 a 65 anos.

Com relação ao nível de escolaridade dos alunos (à época dos cursos), 14,7% havia realizado ensino técnico; 5,3% possuíam ensino superior completo; 10,7% estavam com ensino superior em andamento; 1,3% possuía pós-graduação; 6,7% apresentavam ensino básico; 46,7% possuíam ensino médio incompleto e 25,3%, ensino médio completo⁷ (Figura 1).

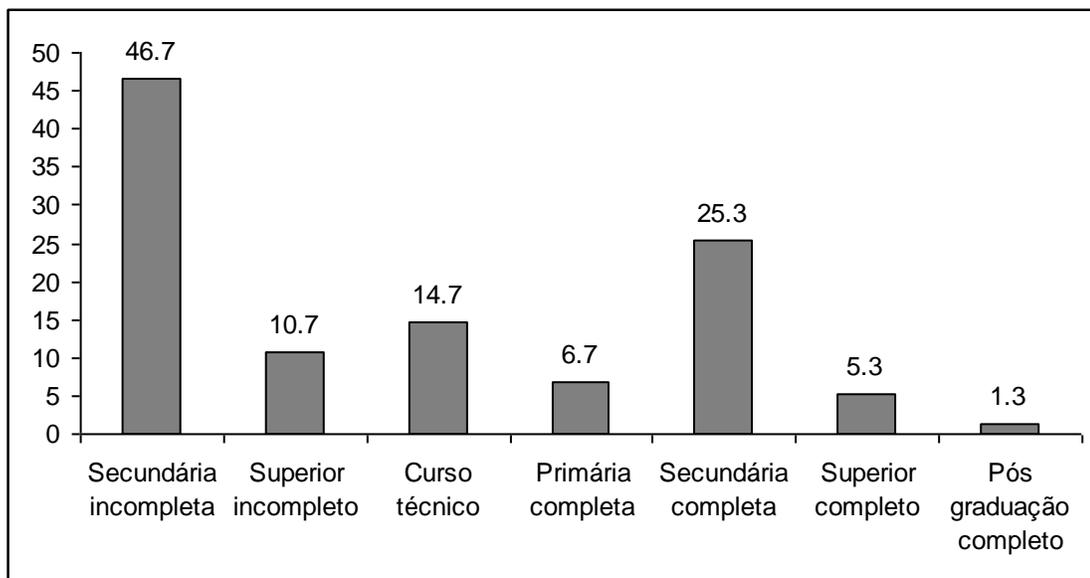


Figura 1 – Distribuição dos informantes de acordo com o nível de escolaridade

Aqui, faz-se importante destacar que, quanto ao nível de escolaridade, vários informantes, ao responder ao questionário, marcaram mais de uma opção pelo fato de que o sistema uruguaio permite que um indivíduo com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto realize cursos de formação técnica. Nesse sentido, alguns alunos marcaram duas opções na questão número 3 do primeiro questionário, referente ao grau de escolaridade, pois apresentavam ensino básico completo e curso técnico ou ensino médio incompleto/completo e curso técnico etc.

⁷ O ensino fundamental aqui no Brasil equivale a Primária no sistema de ensino uruguaio e o ensino médio é equivalente à secundária.

Com relação ao conhecimento da língua portuguesa, 57,3% dos informantes consideraram que não compreendem o idioma; % afirmaram sabê-lo mais ou menos; e 6,66% dos policiais informaram que sabem português (Quadro 4).

Responderam que não sabem a língua	Declararam saber mais ou menos a língua	Afirmaram saber a língua
57,3%	%	6,66%

Quadro 4 – Distribuição dos informantes com relação à pergunta 4 do primeiro questionário: Você sabe português?

Os que responderam ter algum nível de conhecimento do português somaram 42,66%. Desses, 24,1% responderam que aprenderam em casa; 27,6% afirmaram ter aprendido no trabalho; 13,8% declararam que aprenderam em outro lugar – não especificado; 6,9% expuseram ter aprendido aqui no Brasil; 6,9% disseram ter aprendido na escola e outros 6,9%, em um curso de idiomas. Os 13,8% restantes não responderam à questão. O fato de 42,66% afirmar ter algum conhecimento de português pode estar relacionado ao motivo de alguns desses respondentes morarem ou trabalharem em zona de fronteira, o que facilita o contato com o português. Além disso, muitas famílias dessas regiões são constituídas por casais de nacionalidades brasileira e uruguaia, o que facilita a aprendizagem das duas línguas no ambiente familiar. Podemos perceber também que, do total de informantes que assumiram ter certo nível de conhecimento sobre o português, poucos foram os que aprenderam através do ensino formal. No entanto, faz-se necessário esclarecer que alguns respondentes informaram que aprenderam português em mais de um lugar (em casa e no trabalho; em casa, no trabalho e em outro lugar – não especificado), ou seja, optaram por marcar mais de uma opção de resposta.

Quando perguntados se alguma vez já quiseram fazer um curso para aprender português, 64,9% dos informantes responderam que sim e 35,1% responderam que não. Os dois motivos mais citados pelos que responderam afirmativamente foram:

crescimento profissional e superação pessoal (I 07, 09, 17, 53)⁸. Outros motivos levantados foram: *por ser vecino de un pais que habla este idioma* (I 12); *porque no logro comunicarme* (I 15); *es un conocimiento mas que conviene* (I 17); *por un tema de proximidad con Brasil y el aumento de relaciones a través del Mercosur* (I 18).

Ao serem questionados sobre quais eram os sentimentos despertados com a aproximação do início do curso, as respostas foram: *interesse* (56%) e *motivação* (52%), sentimentos esses considerados positivos do ponto de vista do ensino/aprendizagem de línguas, já que faz com que os alunos sintam-se estimulados. Já os sentimentos de medo, inibição, contrariedade e outro sentimento – não especificado – foram manifestados, cada um, por 1,3% dos alunos. Vale enfatizar que, vários informantes optaram por marcar mais de uma opção nessa pergunta, ultrapassando assim, na soma total das respostas, mais de 100%. No Quadro 5, apresentamos os sentimentos citados e suas respectivas percentagens de ocorrência.

Motivação	52%	Ansiedade	17,3%
Desânimo	0,00%	Contrariedade	1,3%
Curiosidade	33,3%	Insegurança	0,00%
Medo	1,3%	Outro sentimento	1,3%
Inibição	1,3%	Interesse	56%
Ânimo	20%		

Quadro 5 – Distribuição de sentimentos despertados nos alunos com a aproximação do início do curso

Assim, os informantes deste trabalho constituem um grupo de adultos, policiais, predominantemente homens, de 20 a 40 anos, que receberam ordem de serviço da *Dirección Nacional de Policía Caminera Uruguaya* para estar em Santa Maria e realizar o curso de capacitação em P/LE. Todos eles receberam diárias para auxiliar nas despesas com alimentação e hospedagem. Acreditamos ser importante ressaltar que

⁸ O “I” maiúsculo significa a abreviação da palavra informante, seguido do número que identifica o participante.

alguns desses policiais vieram contra a vontade a Santa Maria, vieram apenas porque, como os demais policiais, tinham o compromisso de cumprir as ordens expedidas pelo comando da *Policia Caminera*. Essa contrariedade com relação ao curso e à vinda ao Brasil pode ser percebida, principalmente, nos alunos/policiais que já possuíam bastante tempo de serviço dentro da corporação. Alguns comentários a esse respeito surgiam durante os intervalos das aulas, mas foi durante a entrevista que um dos alunos falou abertamente sobre essa questão. Segundo ele (I 07), *al no entender [português] era como venir a un paseo, no lo veía sentido. Venía la orden de servicio, una más de tantas, pero una de las tantas pocas contadas con dedos de la mano, positivas. Digo... uno cuando, en la función que estoy, se va muchos años hay cosas que son... que lo hace muy de... de la camiseta [...] cuando uno ve cosas que no tiene sentido, no ve nada positivo, es medio como que decepciona*. Desse modo, acreditamos, pelas posturas, nos primeiros dias de curso, que esse talvez tenha sido o pensamento de vários outros, porém, nem todos se sentiram à vontade para realizar esse tipo de comentário.

Além do já exposto, as observações com base nas manifestações dos alunos também serviram para identificar algumas características que possibilitaram complementar o perfil do grupo pesquisado, que são: interesse no que estava sendo estudado, motivação na execução de atividades (principalmente as desenvolvidas em grupos ou duplas), atenção às explicações dos professores, cuidado com o material didático (livro e atividades extras), excelente interação entre os alunos⁹ e deles com os professores.

⁹ Essa facilidade de interação entre os participantes da pesquisa não se deve ao fato de todos trabalharem na mesma instituição, pois, como os grupos eram formados por policiais advindos de todas as regiões do país, muitos não se conheciam.

5.2 Crenças referentes ao questionário aplicado antes do início do curso

5.2.1 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas

Nesta seção, tratamos das crenças identificadas no questionário sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, aplicado antes da realização do curso. A primeira crença foi identificada pela questão 1-A¹⁰, cujo objetivo consistiu em saber se os informantes, pelo fato de serem adultos, acreditavam que teriam alguma dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira. Como resultado, 87,5% dos alunos responderam negativamente e 12,5% responderam de modo afirmativo. De acordo com algumas respostas, o importante é a vontade, o interesse e a dedicação do aluno em relação ao tema estudado. No quadro 6, encontram-se exemplos de respostas a essa questão.

Informante 12	<i>No importa ser adulto o no lo importante son las ganas y el interes por el aprendizaje.</i>
Informante 13	<i>Lo importante es interesarse y hacer las cosas bien y con ganas.</i>
Informante 60	<i>La niñez es la etapa en la que más se absorbe conocimientos pero depende de la voluntad que tenga el adulto para aprender el idioma que desea.</i>

Quadro 6 – Respostas de alunos à questão 1-A¹¹

A segunda questão objetivava saber se, na opinião dos alunos, o nível de escolaridade de uma pessoa influencia na aprendizagem de um idioma estrangeiro

¹⁰ As perguntas referentes ao primeiro questionário foram identificadas por número (de 1 a 9) seguido da letra “A”, que significa *anterior* ao curso.

¹¹ As respostas dos informantes foram transcritas neste trabalho de dissertação exatamente de acordo com as respostas fornecidas nos questionários, isto é, não sofreram nenhum tipo de alteração e/ou correção.

(questão 2-A). Os dados mostraram que 56% dos pesquisados acreditam que a escolaridade não influencia e que para aprender *la persona tiene que poner ganas y voluntad* (I 02). Porém, para os outros 41,3%, o nível de escolaridade de um indivíduo influencia no momento de aprender uma LE. Os 2,7% restantes não responderam à pergunta. O quadro 7 mostra algumas respostas dos que afirmam que a escolaridade exerce influencia sobre o aprendizado de uma LE.

Informante 07	Entrevista: <i>Una persona ya de un nivel cultural, de repente, no universitario, é muy rápido para hacerlo en una semana.</i>
Informante 19	<i>Cuanto más nivel se tiene mayor son los conocimientos que uno adquiere.</i>
Informante 27	<i>Por el solo hecho de tener una buena escolaridad, su nivel intelectual trae aparejado una influencia en el aprendizaje.</i>
Informante 39	<i>Si la persona tiene un nivel bajo de escolaridad le dificulta el aprendizaje.</i>

Quadro 7 – Respostas de alunos à questão 2-A e comentário da entrevista sobre a possibilidade de o nível de escolaridade de uma pessoa influenciar na aprendizagem de um novo idioma

Dentre os que responderam que o grau de escolaridade não influencia no aprendizado de uma nova língua estão os informantes do quadro 8.

Informante 02	<i>No, la persona tiene que poner ganas y voluntad.</i>
Informante 04	<i>No, va en la voluntad de cada persona.</i>
Informante 07	<i>No, la universidad de la calle – no tiene diplomas.</i>
Informante 71	<i>No, creo que va en la constancia en que se practique el idioma.</i>

Quadro 8 – Respostas de alunos à questão 2-A que acreditam que o nível de escolaridade de uma pessoa não influencia na aprendizagem de um novo idioma

A respeito dessa questão, as crenças do grupo participante da pesquisa parecem estar divididas, ou seja, não podemos afirmar que há predomínio de uma crença sobre

a outra, já que a diferença de percentual entre os que acreditam que o nível de escolaridade pode influenciar no momento do aprendizado de um novo idioma e os que não acreditam é pequena. Porém, é possível verificar que há uma tendência à crença de que o nível de escolaridade não influencia na aprendizagem de uma LE.

Quando perguntados sobre se o fato de estar em território brasileiro era mais importante para aprender português do que o próprio curso a ser realizado (questão 3-A), 78,1% dos alunos investigados disseram que sim e 21,9% afirmaram que não. A partir da análise desses percentuais, podemos perceber uma crença bastante forte na importância da imersão para a aprendizagem de uma LE. O quadro 9 mostra algumas respostas dos informantes que possuem essa crença.

Informante 07	<i>El estar es importante y interactuar con sus habitantes hace de catalizador de lo aprendido.</i>
Informante 43	<i>Sí, además del curso, al estar en la calle e interactuar con las personas es mas natural e interactivo.</i>
Informante 49	<i>Porque teremos contacto todo el tiempo con el idioma y cosas que aprendemos en el curso la aplicamos y la vivimos personalmente.</i>
Informante 56	<i>Sí, porque constantemente estamos intercambiando conversación u otras palabras con brasileños y es otra forma más de asimilar el idioma.</i>

Quadro 9 – Respostas de alunos que acreditam que o fato de estar no Brasil é mais importante que o próprio curso para a aprendizagem do português

No entanto, as justificativas fornecidas pelos alunos que possuem tal crença não condizem com a resposta. Observando a resposta do I 07, por exemplo, quando diz *hace de catalizador de lo aprendido*, podemos concluir que “aprendido” se refere ao estudado no curso. A resposta do I 43, em que se lê *además del curso*, também deixa implícito que, além do curso, que é muito importante, a interação ocorrida fora da sala de aula também é, pelo fato de se poder manter um diálogo natural com pessoas nativas do lugar. O mesmo acontece com as respostas do I 49 e I 56, *cosas que aprendemos en el curso la aplicamos* e *es otra forma más de asimilar el idioma*,

respectivamente. Ou seja, todas as justificativas aqui expostas deixam transparecer que a realização do curso é mais importante do que o fato de estar em território brasileiro, pois, os verbos “aplicar” e “assimilar”, foram utilizados para se referir aos conteúdos estudados no curso. Nesse caso, o fato de estar em território brasileiro seria apenas um complemento, uma oportunidade a mais de praticar o aprendido em sala de aula.

Outra observação deve ser feita com relação à resposta do I 43 (Quadro 9), a partir da qual é possível inferir que o aluno possui a crença de que, em sala de aula, por mais que se trabalhe com simulações de situações reais de comunicação, de acordo com o estabelecido pelo método comunicativo de ensino de línguas, essas simulações não são reais. Para esse informante, aprende-se melhor na prática, com o uso efetivo da língua. Assim, é possível perceber que, talvez, para esse aluno, as atividades desenvolvidas em sala de aula não são levadas em consideração como prática de língua estrangeira.

Entre os que acreditam que o fato de estar no Brasil não é mais importante do que o curso oferecido, estão os informantes 46, 72 e 74, conforme exposto no quadro 10.

Informante 46	<i>Ayuda pero sin un curso el hecho solo de estar en Brasil por tan poco tiempo no es más importante.</i>
Informante 72	<i>Es importante estar en Brasil para aprender portugués pero el curso es más importante por su profesionalidad de enseñanza.</i>
Informante 74	<i>No, porque sin el curso sería muy difícil aprender el idioma sin tener una formación.</i>

Quadro 10 – Respostas de alunos que acreditam que o curso é mais importante do que estar no Brasil para aprender português

Pelas respostas do quadro 10, podemos verificar que também existe uma forte crença entre alguns alunos do grupo de que somente o fato de estar no Brasil, além do tempo de permanência no país, que é bastante pequeno, cinco dias, não é suficiente para que se consiga aprender o idioma, mesmo que seja somente o desenvolvimento da habilidade oral e compreensão auditiva.

A seguir, os informantes foram questionados sobre quais seriam as características que definem um bom curso de idiomas (questões da 4.1-A até 4.14-A), cujas respostas encontram-se transcritas no quadro 11. Na figura 2, é possível verificar a percentagem de cada característica citada pelos sujeitos pesquisados. Cada coluna do gráfico corresponde a uma das características presente na questão 4-A e pode ser revista na íntegra no Anexo A. Entre elas destacam-se:

Característica 1	52%	<i>Ênfase no ensino de leitura e escrita.</i>
Característica 2	49,3%	<i>O professor tem de falar na língua do aluno ao dar explicações.</i>
Característica 3	45,3%	<i>Fazer exercícios de tradução.</i>
Característica 4	41,3%	<i>Utilizar atividades que simulem uma comunicação real.</i>

Quadro 11 – Características que, para os informantes, definem um bom e efetivo curso de língua

Vale salientar ainda que as três primeiras características que definem um bom e efetivo curso de língua pertencem, segundo Richards e Rodgers (1998), ao Método Gramática-Tradução de ensino de línguas.

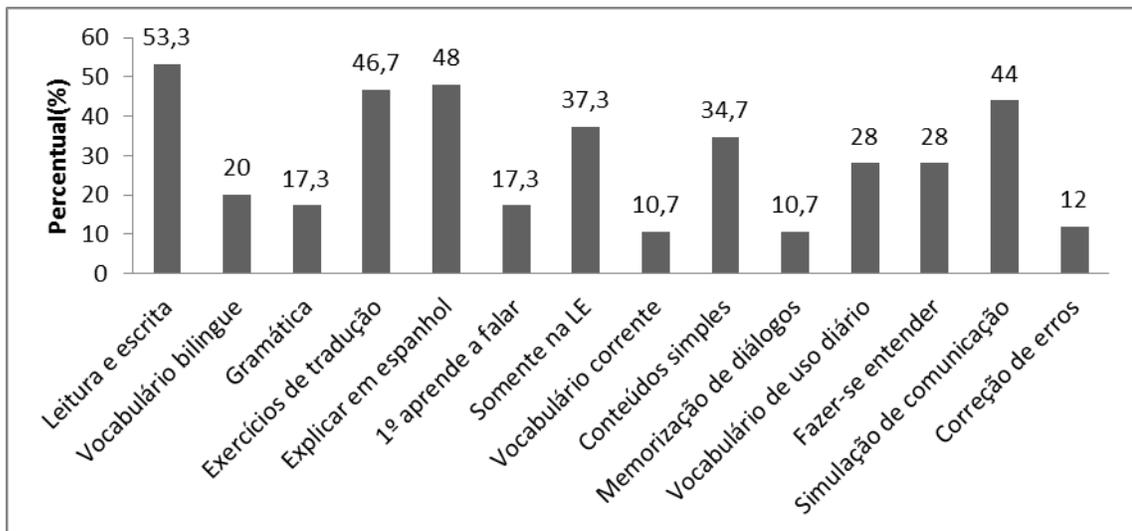


Figura 2 – Distribuição das características que correspondem a um bom e efetivo curso de idiomas, de acordo com a questão 4-A

5.2.2 Crenças sobre a língua portuguesa

Sobre a relevância de saber português (questão 5-A), 97,3% dos pesquisados responderam que é importante conhecer esse idioma. Algumas respostas que justificam essa crença podem ser lidas no quadro 11.

Informante 09	<i>Porque somos un país vecino y constantemente estamos teniendo trato entre países.</i>
Informante 10	<i>Porque es útil en nuestro trabajo por los turistas.</i>
Informante 12	Entrevista: <i>Aprender português é muito importante porque somos un país vecino, es muito importante pra nuestra profesión, pra nuestra vida diária, para atender ao turista.</i>
Informante 56	<i>Siempre es bueno saber otro idioma porque no sabemos cuando lo necesitaremos. Mas en nuestro trabajo para hacernos entender y entender a los extranjeros me parece fundamental.</i>

Quadro 12 – Respostas de alunos à questão 5-A e comentário durante a entrevista

Portanto, através da análise das respostas foi possível concluir que os dois motivos mais citados pelos informantes estão relacionados à vizinhança entre Brasil e Uruguai e à importância do conhecimento da língua portuguesa pelo *policia caminero* para melhor realizar seu trabalho quando em contato com motoristas brasileiros.

Quando questionados sobre a facilidade ou dificuldade de aprender português (questão 6-A), 57,1% responderam que aprender português é fácil e 42,9% afirmaram ser difícil. Algumas das justificativas apresentadas pelos primeiros podem ser lidas no quadro 13.

Informante 03	<i>Fácil porque la comparo con el aprendizaje de inglés y se me hace más fácil.</i>
Informante 39	<i>Para mí es fácil, por el motivo que vivo en la frontera.</i>
Informante 64	<i>En mi caso es mas facil por la deducción de las palabras.</i>

Quadro 13 – Respostas de informantes que acreditam que aprender português é fácil

Os outros 42,9% dos informantes responderam que a aprendizagem do português é difícil. Algumas das respostas encontram-se no no quadro 14.

Informante 10	<i>Porque las palabras son distintas al español.</i>
Informante 18	<i>Foneticamente pode aparentar ser fácil por ser un idioma de raiz latina, pero su gramática es compleja.</i>
Informante 66	<i>Difícil como todo idioma.</i>
Informante 71	<i>Para mi difícil de hablarlo. Algo entiendo del idioma.</i>

Quadro 14 – Respostas de informantes que acreditam que aprender português é difícil

Portanto, com base na análise dessa pergunta foi possível verificar que não há predominância de uma crença sobre a outra, porém há certa tendência à crença de que a língua portuguesa é uma língua fácil.

A questão 7-A objetivava investigar se os alunos acreditam que é possível saber português sem tê-lo estudado. Pouco mais da metade, 58,9%, responderam que sim e

41,1%, que não. Os que responderam afirmativamente expuseram que é possível saber português, vivendo ou trabalhando na fronteira Brasil/Uruguai, o que faz com que convivam e interajam constantemente com falantes nativos do português. Segundo os informantes, é possível obter conhecimento sobre português até mesmo através dos meios de comunicação brasileiros que são bastante comuns em zonas fronteiriças em que há alcance do sinal de canais de televisão e rádio devido à proximidade dos dois países (I 10, 49, 55, 75). As respostas originais dos alunos podem ser lidas no quadro 15.

Informante 49	<i>Conviviendo en los departamentos fronterizos.</i>
Informante 55	<i>Si vives en la frontera enseguida aprende por la influencia de los medios de comunicación.</i>
Informante 75	<i>Interactuando con otros.</i>

Quadro 15 - Respostas dos alunos referentes à questão 7-A

Assim, podemos inferir que tais respostas foram fornecidas por informantes que responderam ter algum nível de conhecimento sobre o português, na questão 4, uma vez que, para dar esse tipo de informação, acreditamos que seja necessário ter algum tipo de contato com a língua.

Foi possível constatar ainda, através das respostas, que de todas as possibilidades de aprendizagem do português como LE citadas pelos nossos informantes, nenhuma delas se refere à aprendizagem através do ensino formal de línguas. Esse ponto pode estar relacionado ao fato de que, dos 42,66% dos informantes que responderam ter algum conhecimento de português na questão 4, 28,86% responderam ter aprendido de maneira informal (casa, trabalho, lugar não especificado, Brasil) e apenas 13,8% responderam ter aprendido através de ensino formal (escola ou curso de idiomas). Acreditamos, portanto, que os informantes que responderam ser possível aprender português sem ter de estudá-lo são os mesmos que responderam ter aprendido dessa forma na pergunta 4.1. Essa hipótese não pode ser confirmada por ter

sido levantada após a análise estatística quando já não havia tempo hábil para realizar cruzamentos entre as questões.

Dentre as respostas daqueles que responderam não ser possível saber português sem estudá-lo, estão justificativas que indicam que para se saber um idioma é necessário que alguém ensine (I 02) e/ou que até é possível aprender, mas, para isso, algo há que se estudar (I 21). Desse modo, acreditamos ser importante destacar que, em momento algum, foi perguntado aos nossos informantes sobre suas percepções sobre o que é *saber uma língua*, sendo que somente percebemos essa lacuna ao analisar os questionários, período no qual já não era mais possível coletar essa informação. Assim, ficamos sem conhecer o que os nossos informantes consideram *saber uma língua*. Para alguns, saber português pode se resumir a entender e fazer-se entender por brasileiros, para outros, pode ser que essa concepção seja mais ampla no sentido de que considerem necessário saber ler e escrever de acordo com a gramática, outros ainda podem acreditar que falar com certa fluência, mesmo desconhecendo as regras da gramática, seja saber português, e há ainda aqueles que entendem que saber um idioma implica muito mais que apenas saber falar e escrever (conforme foi possível observar na resposta do I 27). Como podemos perceber, as crenças sobre o que significa saber uma língua podem ser bastante variadas e essas variações não foram levadas em consideração no momento da elaboração do questionário. Nesse sentido, assumimos a falha e para fins deste trabalho, tomaremos as respostas de modo geral, sem levar em consideração o conceito particular dos informantes do que seja saber uma língua estrangeira.

Portanto, com base em nossa análise, assim como em questões anteriores, podemos afirmar que ainda não há uma crença concretamente formulada, porém, é visível a tendência à crença de que é possível aprender português sem estudá-lo.

5.2.3 Crenças sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas

A pergunta 8-A buscava saber se os informantes acreditavam na possibilidade de aprendizagem em um curso intensivo de somente cinco dias. A esse respeito, 70,1% dos informantes responderam que sim e apenas 29,9% que não. Assim, a maioria dos participantes acredita ser possível aprender, pelo menos, o básico para poder se comunicar no ambiente de trabalho. Essa é a opinião de alguns respondentes, entre eles os de número 05, 13, 16, 22, 37, 46 e 72. Algumas dessas respostas podem ser lidas no quadro 16.

Informante 05	<i>Algo creo que sí en temas específicos. En nuestro caso sería únicamente como dirigirse y entablar conversación con los ciudadanos turistas en las rutas.</i>
Informante 46	<i>Depende de cual sea la meta fijada, el idioma en su totalidad no se puede aprender en cinco días.</i>
Informante 72	<i>Sí, si ya lo estan aplicando funciona.</i>

Quadro 16 – Respostas de informantes que acreditam ser possível aprender em um curso intensivo de língua de apenas cinco dias

Portanto, a crença identificada com essa pergunta foi a de que realmente é possível aprender com um curso intensivo de língua desenvolvido em cinco dias. Podemos pensar que essa crença, talvez, tenha sido fomentada por colegas que já haviam participado do curso e que fizeram comentários positivos a esse respeito. Porém, não podemos afirmar nada de modo conclusivo.

A questão 9-A objetivava saber se os indivíduos envolvidos na pesquisa acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para comunicar-se ou é necessário aprender outros aspectos mais gerais da língua. A essa pergunta, 51,7% responderam que não é suficiente e 48,3% responderam que sim. Com relação aos que responderam que um curso dirigido somente à profissão não é suficiente para aprender a comunicar-se estão os informantes 06, 07 e 14 (Quadro 17)

que afirmaram ser necessário que se estude outros aspectos mais gerais da língua, porém, não justificaram o motivo.

Informante 6	<i>Sí, es necesario que se aprenda otras cosas más generales.</i>
Informante 7	<i>Debe ser más generales.</i>
Informante 14	<i>Es necesario otras cosas más generales.</i>

Quadro 17 – Respostas de informantes que acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno não é suficiente para a comunicação em situações de trabalho

Já dentre os indivíduos pesquisados que afirmaram que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho, estão os informantes 25, 27 e 49 (Ver Quadro 18).

Informante 24	<i>Si, con un conocimiento como para la función nuestra pienso que sería suficiente.</i>
Informante 27	<i>Tratándose de un curso dirigido a la profesión pienso que es suficiente como para comunicarse.</i>
Informante 49	<i>Sí, para comunicarse está bien.</i>

Quadro 18 – Respostas de informantes que acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho

Nessa pergunta, também não houve predomínio de uma crença sobre a outra, já que a diferença de percentual entre elas foi bastante pequena, de apenas 3,4%.

5.2.4 Resumindo as crenças identificadas nessa primeira etapa

Resumindo, podemos afirmar que as crenças antes de iniciar o curso eram:

- 1- Sobre o ensino-aprendizagem de línguas.
 - A idade não influencia na aprendizagem de um novo idioma.

- Há uma tendência à crença de que o nível ou o grau de escolaridade de um indivíduo não influencia na aprendizagem de um idioma estrangeiro.
 - O fato de estar em território brasileiro é mais importante para aprender português do que o próprio curso a ser realizado¹².
 - As três características que definem um bom e efetivo curso de línguas são: *ênfase no ensino de leitura e escrita, o professor tem de falar na língua do aluno ao dar explicações e fazer exercícios de tradução.*
- 2- Com relação à importância e à aprendizagem do português como LE.
- É importante saber português.
 - Há uma tendência à crença de que português é uma língua fácil.
 - Há uma tendência à crença de que é possível aprender português sem a necessidade de um estudo sistematizado.
- 3- Com relação ao ensino instrumental e intensivo de línguas.
- É possível aprender, pelo menos, o básico, em um curso de idiomas intensivo de cinco dias.
 - Um curso dirigido somente à profissão do aluno ou grupo de alunos é suficiente para a comunicação em situações de trabalho.

A seguir, passaremos a analisar e discutir as crenças identificadas no segundo questionário e na entrevista semiestruturada realizados após o término do curso.

¹² Mantivemos, nessa resposta, o resultado da análise quantitativa, porém é necessário destacar que, como vimos nas páginas 84-85, existe uma discrepância entre as informações obtidas através da análise quantitativa e qualitativa.

5.3 Crenças referentes ao segundo questionário e à entrevista aplicados após a realização do curso

5.3.1 Crenças sobre ensino/aprendizagem

A pergunta identificada como 1-D¹³, do segundo questionário, buscou identificar se os informantes acreditam que o fato de ser adulto implicou alguma dificuldade na aprendizagem do português. 80,3% responderam negativamente e 19,7% responderam que sim. No quadro 19, é possível visualizar a comparação entre os valores percentuais das respostas à questão 1-A e 1-D.

	1-A	1-D
Não	87,5%	80,3%
Sim	12,5%	19,7%

Quadro 19 – Quadro comparativo entre as questões 1-A e 1-D, dos que acreditam e dos que não acreditam que a idade possa influenciar na aprendizagem do PLE

Os valores relativos a essa questão, no primeiro questionário, revelaram que a crença do grupo era a de que a idade não influencia no aprendizado de uma LE e essa crença se manteve após a realização do curso, apenas com uma ligeira queda de percentual. Nesse sentido, não chegou a haver uma resignificação na crença do grupo em relação a esse aspecto, porém, a revelação dessa crença veio de encontro a pesquisas como a de Silva (2005) e Lago e Santos (2011), pois, nesses trabalhos, a crença identificada é a de que as crianças aprendem uma LE com maior facilidade do que uma pessoa adulta. No quadro 20, seguem algumas justificativas dos informantes

¹³ As perguntas referentes ao segundo questionário foram identificadas por número (de 1 a 10) seguido da letra “D”, que significa que foram respondidas *depois* do curso.

que responderam que não tiveram problemas ou dificuldades de aprendizagem pelo fato de serem adultos.

Informante 37	<i>Por la experiencia vivida en el curso, está en la capacidad de cada uno y el interés.</i>
Informante 68	<i>Por la experiencia que tuve en poco tiempo pude aprender mas de lo que pensaba.</i>
Informante 69	<i>Ninguna dificultad al contrario, fue mas sencillo de lo esperado por mi. Pense que me costaría mas, los profesores fueron excelentes guías.</i>
Informante 73	<i>Ninguna dificultad, debe ser también un poco por la experiencia de los profesores.</i>
Informante 74	<i>Alguna dificultad hubo porque no es lo mismo crecer con este lenguaje que aprenderlo de grande pero se logró comprender gracias al curso.</i>

Quadro 20 – Respostas de alunos que afirmaram que não tiveram problemas ou dificuldades de aprendizagem pelo fato de serem adultos

Essa crença revelada pelo nosso grupo de informantes/policiais também vai de encontro à hipótese do período crítico postulada por Erik Lenneberg, em 1967. Pioneiro nos estudos sobre o componente biológico da linguagem, esse autor afirmava que a capacidade para adquirir uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE) começa a diminuir no indivíduo à medida que ele se aproxima da puberdade, pois, nessa fase, a organização cerebral vai se tornando mais especializada e começa a perder *plasticidade*. Para o autor essa falta de *plasticidade cerebral* é a responsável pelas diferenças entre crianças e adultos no momento da aquisição de uma L2 ou no aprendizado de uma LE. Assim sendo, nosso estudo revela que a crença da existência de um período crítico para o aprendizado de línguas, bastante mencionado nos cursos de Letras das universidades e defendido por muitos profissionais da área, não é válida para o grupo pesquisado, já que a grande maioria dos respondentes não acredita nessa hipótese.

Sobre a segunda pergunta, que objetivava verificar se os indivíduos pesquisados tiveram suas crenças modificadas ou ressignificadas em relação ao nível de

escolaridade influir ou não no aprendizado de outro idioma, não houve nenhuma alteração significativa quando comparado ao que foi respondido no primeiro questionário. Na pergunta 2-A, 56% dos informantes responderam que o nível de escolaridade não influencia na aprendizagem de uma nova LE. Na 2-D, esse percentual diminuiu para 53,4%. Continuamos desse modo, sem um predomínio de uma resposta sobre a outra, porém com um índice percentual em queda. No quadro 21, apresentamos algumas respostas dos informantes que não acreditam que o grau de escolaridade influencie no aprendizado de uma LE.

Informante 02	<i>O querer aprender depende da pessoa.</i>
Informante 29	<i>El idioma es el primero que aprendemos cuando venimos al mundo y después es la escolaridad por lo tanto podemos aprender un idioma sin escolaridad.</i>
Informante 63	<i>Favorece pero no influye.</i>
Informante 73	<i>Otros estudios anteriores no se relacionan.</i>

Quadro 21 – Respostas dos informantes que não acreditam que o nível de escolaridade de uma pessoa possa influenciar no aprendizado de uma LE

Além dessas respostas, ressaltamos a do I 68, que afirma que o grau de escolaridade influi apenas se for para aprender a escrita. Entre os que responderam que o nível escolar influencia na aprendizagem de um novo idioma, está o I 05, que explicou: *porque si no tiene formación gramatical es más difícil, pero no es el caso del curso que terminamos ya que el libro preve eso y está muy bien diagramado*. Já para os informantes 17 e 27, o grau de escolaridade influencia porque exercita a mente e a capacidade de compreensão de uma pessoa, enquanto que, para o I 60, a falta de uma base no próprio idioma dificulta ainda mais o aprendizado de um idioma estrangeiro. A crença desse aluno vai ao encontro do que afirma Vygotsky (1993, p. 94), que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”, pois, ao aprender uma LE, a criança (nesse caso, o adulto) transfere os conhecimentos do sistema linguístico adquiridos na LM para a LE. Assim, ao transferir esses conhecimentos, os processos que antes ocorriam de maneira

inconsciente passam a ocorrer conscientemente, parecendo facilitar a aprendizagem do novo idioma.

Outra resposta que nos remeteu aos propósitos sociointeracionistas foi a do I 59, que fez uma comparação bastante pertinente entre o nível de escolaridade de um indivíduo e os alicerces de uma casa. Segundo ele, *el nivel de escolaridad de una persona son como los cimientos de una casa, de su calidad y fortaleza va a depender de la cantidad de pisos que se pueda construir hacia arriba*. Esse comentário é bastante interessante se relacionado à teoria de Vygotsky, pois, para o autor, a partir do Sociointeracionismo o professor passa a ser visto como um mediador entre os alunos e os conhecimentos, ou seja, passa a ser considerado um suporte necessário para que o aluno alcance níveis de conhecimentos mais altos e satisfatórios. O informante em questão, ao comparar o conhecimento a um andaime, revela que os conhecimentos adquiridos devem ser bastante sólidos para servir de base aos conhecimentos que ainda serão adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido, conforme a opinião do aluno, quanto maior for o grau de instrução de uma pessoa, maior facilidade ela terá no momento de adquirir novos conhecimentos.

A pergunta identificada por 3-D teve como objetivo verificar se os alunos pesquisados consideravam o fato de estar no Brasil mais importante que a própria realização do curso. Nas respostas, assim como ocorreu com a questão 2, não houve uma mudança de percentual que possa ser considerada significativa em relação ao primeiro questionário, ou seja, manteve-se a crença de que o fato de estar no Brasil era mais importante que o próprio curso para aprender português.

Após analisar a questão 3-A, cogitamos a hipótese de que talvez os informantes não tenham interpretado a pergunta da maneira correta, pois a expressão “más importante” pode ter sido interpretada como “tão importante quanto”, já que, como foi visto, algumas das justificativas dos alunos para essa questão iam de encontro à resposta de que o fato de estar no Brasil era mais importante para o aprendizado do português do que o próprio curso. No entanto, ao analisar as respostas da questão 3-D, verificamos que o percentual entre aqueles que acreditavam que o fato de estar no Brasil era mais importante aumentou de 78,1% para 84,7%, e que as justificativas dos

informantes mudaram consideravelmente em relação ao primeiro questionário, estando agora mais condizentes com a resposta positiva em relação a essa pergunta. Outro ponto que talvez auxilie a explicar essa discrepância é o fato de que as respostas dadas às questões 9-D e 10-D foram de total aprovação em relação ao curso realizado, descartando a possibilidade de que tivessem aprendido mais com o convívio social fora da sala de aula do que no curso. Além disso, faz-se necessário destacar que nos primeiros dias de aula era possível observar, através do comportamento retraído de alguns, certa desconfiança quanto à possibilidade de aprendizagem em um curso de apenas cinco dias. Porém, ao final das aulas, as manifestações, tanto informais, quanto nas respostas do questionário, revelavam uma total aprovação com relação ao curso. Algumas respostas referentes a essa pergunta estão descritas no quadro 22.

Informante 03	<i>Porque escuchamos a cada momento el idioma y obligatoriamente debemos comunicarnos con la gente.</i>
Informante 16	<i>Totalmente ya que se puede entablar diálogos con persona habituales del lugar entendiéndose, hablando con comerciantes en lugares de venta de comida, público en general lo que facilita muchísimo más o entender no solo del portugués, sino su pronunciación correcta.</i>
Informante 39	<i>Sí. Porqué facilita el diálogo dentro del aula y también afuera, por el motivo que tratamos con personas que hablan solo portugués.</i>

Quadro 22 - Respostas dos informantes que creem que o fato de estar em território brasileiro é mais importante do que o curso para o aprendizado de português

Ainda com relação a esses dados, o I 12, durante a entrevista, esclareceu que é *importante estar aqui para aprender português, porque se fosse no Uruguai falava só na aula e depois que saísse ia falar em castelhano. Aqui não, todo o tempo a pessoa se obriga a falar em português para se comunicar com as pessoas.* O I 13 também comentou que *para falar português é necessário tener diálogo o estar radicado en finca donde... donde se habla diariamente portugués [...] tampoco es lo mismo estar en... hacer un... un curso de portugués y al salir del aula hablar castellano con toda la población que estar constantemente con la población que hable en portugués, o sea, que precise indicação, sugerença o cualquier cosa y... y siempre es todo el día*

portugués, o sea, ... al mirar TV y... y estô o portugués, la película en inglés y... y la traducción é en portugués, entonces está todo el día hablando en portugués.

De acordo com essas respostas, podemos perceber que é bastante forte a crença de que é mais “fácil” a aprendizagem de uma língua estrangeira quando se viaja a algum país que a tenha como língua materna. A identificação dessa crença foi ao encontro do que antes já havia sido verificado por outros autores tais como Barcelos (2004, 2007); Silva (2010); e, Coelho (2010). Barcelos (2007) afirma que há, na sociedade brasileira, uma supervalorização, com relação a temporada no exterior para a aprendizagem de línguas, isto é, há uma supervalorização com relação ao contexto de imersão. Nas pesquisas de Silva (2010), sobre o aprendizado de inglês/LE, essa crença também aparece, pois, segundo seus estudos, “para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde fala essa língua”. Nesse sentido, vale esclarecer que não acreditamos na possibilidade de ser mais fácil ou mais difícil. O que percebemos é que, quando estamos aprendendo uma determinada língua em um país que tem essa língua como materna, a quantidade de *input* recebido é bem maior do que se estivéssemos aprendendo um idioma em nosso próprio país. Isso se dá pelo fato de que, em um país estrangeiro, temos de nos esforçar tanto na aprendizagem em sala de aula quanto na padaria, no hotel, no comércio em geral, pedindo informações, etc., pois essas situações exigem de nós um maior empenho no sentido de que somos “obrigados” a nos fazer entender por nossos interlocutores, conforme foi explicado pelo I 13, na página anterior. Desse modo, podemos afirmar que a crença de que se aprende *melhor* uma LE quando se está em algum país que a tenha como língua materna nos parece plausível, pois a quantidade de *input* recebido é bem maior, fazendo com que aprendamos de maneira aparentemente mais rápida, clara e objetiva.

Além disso, o fato de estar em território brasileiro apresentou-se como um fator bastante rico no sentido de proporcionar a interação entre nativos da língua e policiais uruguaios, que nas horas vagas tinham a liberdade de passear pela cidade e relacionar-se com pessoas do lugar. Assim, a pequena estada em Santa Maria proporcionou aos nossos alunos/policiais não só a oportunidade de interação com falantes nativos do português, mas também, segundo as concepções de Vygotsky

(1998), de adquirir conhecimentos sobre a sociedade santa-mariense, sua história e, principalmente, sua cultura, pois, conforme afirma o autor, somente conhecendo a história, a cultura do outro, que iremos passar a refletir sobre a nossa própria. Outro ponto a ser destacado é que o curso, sendo dirigido especificamente para a profissão de policial, oferecia apenas o básico para a comunicação em situações de trabalho, entretanto, a possibilidade de interagir fora da sala de aula com outras pessoas proporcionava ao aluno praticar o aprendido durante as aulas e ampliar o conhecimento sobre o português.

Outro aspecto que deve ser considerado nessa questão é o fato de que nem todos os policiais que realizaram o curso trabalhavam nas rodovias uruguaias. Vários deles exerciam funções administrativas e de suporte. Como o material didático e todo o curso estava voltado ao trabalho nas estradas, aqueles que trabalhavam em funções diferentes a essas, sentiam a necessidade de aprendizagem de um vocabulário mais amplo do que o oferecido pelo curso, daí a necessidade do conhecimento da língua portuguesa de um modo mais geral. Nesse sentido, acreditamos que algumas das respostas que contribuíram para que o percentual de que estar em território brasileiro seja mais importante para o aprendizado de português do que o próprio curso sejam desses profissionais que exercem outras funções que não o patrulhamento de estradas e rodovias.

Quando perguntados sobre quais seriam as características que definem um bom curso de idioma (questões 4.1-D até 4.14-D), os alunos responderam que as principais características seriam: *Utiliza actividades que simulan una comunicación real* (76%); *El docente y los alumnos deben hablar solo en el idioma extranjero en clase* (69,3%); *Énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura* (64%), e *Hacer siempre ejercicios de traducción* (54,7%). Na figura 3, apresentamos a percentagem das respostas referentes a essa questão.

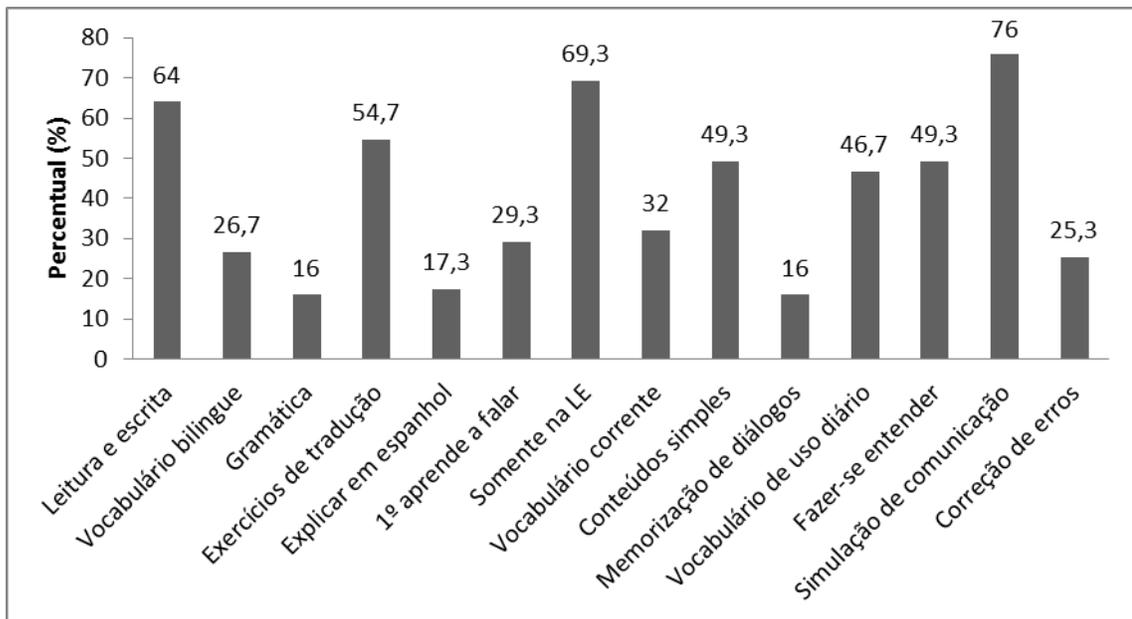


Figura 3 - Distribuição das características que correspondem a um bom e efetivo curso de idiomas, de acordo com as respostas dos alunos à questão 4-D

Durante a aplicação do questionário, a referida questão não recebeu comentários por parte dos alunos, talvez, pelo fato de que era uma pergunta com respostas objetivas. No entanto, no momento da entrevista alguns informantes sentiram-se à vontade para falar sobre o curso e realizar pequenos comentários sobre o desenvolvimento das aulas. Alguns dos comentários mais significativos encontram-se transcritos no quadro 23.

Informante 06	<i>El trato de los profesores a los alumnos en el Uruguay no es así, no es el trato este que tenemos nosotros acá, no existe, es más distanciado [...].</i>
Informante 10	<i>Muito chatas as aulas, é... nada que vê. Claro pensé que os professores eram velhos, não imaginei que era com voçais y pensé, claro... no sabia que tinha vídeo, tudo isso, música... no imaginei.</i>
Informante 11	<i>Nunca me esperé de oír los profesores nos falaran sólo en portugués, [...] pero, creo que es una experiencia buena [...].</i>
Informante 13	<i>Eu pensó que el curso iba a ser... cómo voy a decir... más pesado, más aburrido, pero... ya en el primer día, el lunes y en la segunda fecha de la semana, ya se vio que iba a ser un curso más interesante, o sea, el diálogo de las personas, del profesor con o alumno, o lo mismo compañero y... más todavía... se usaba vídeos, se cantaba en portugués [...] no era un curso de sólo escritura, escritura y estar de cabeza gacha.</i>
Informante 14	<i>Vi que primero se empezó falar portugués, eso hizo que comprendera melhor todo el curso, eso fue muy bueno, comprendí más rápido todavía o curso, cuándo vocês hablaban tudo el tempo en portugués.</i>

Quadro 23 – Transcrição da fala dos informantes durante o momento da entrevista em que eles relatam aspectos ou características do curso que consideraram positivas do ponto de vista do ensino/aprendizagem

Comparando essa questão com a aplicada no primeiro questionário, foi possível observar que, de acordo com Richards e Rodgers (1998), características pertencentes ao enfoque comunicativo do ensino de línguas (utilização de atividades que simulam uma comunicação real e professor e alunos falar somente no idioma estrangeiro em aula) e que serviram de base ao desenvolvimento do curso, tomaram o lugar de características pertencentes ao Método Gramática-Tradução (GT), na questão 4-A, como sendo as mais importantes para que um curso de línguas seja considerado bom e efetivo.

Nesse sentido, houve uma mudança significativa na opinião dos alunos/policiais após a experiência vivida durante a semana de aulas. O quadro 24 mostra a

comparação entre as três primeiras características mais votadas pelos alunos, antes e depois da realização do curso.

	Antes do curso (pergunta 4-A)	Depois do curso (pergunta 4-D)
1ª Característica	-Ênfase no ensino de leitura e escrita (52%).	-Utiliza atividades que simulam comunicações reais (76%).
2ª Característica	-O professor tem de falar na LM do aluno ao dar explicações (49,3%).	-O professor e os alunos devem falar somente no idioma estrangeiro em aula (69,3%).
3ª Característica	-Fazer exercícios de tradução (45,3%).	-Ênfase no ensino de leitura e escrita (64%).

Quadro 24 – Relação das três primeiras características mais votadas nas questões 4-A e 4-D como sendo as mais importantes para que um curso de língua seja considerado bom e eficiente

Podemos perceber, pelo quadro 24, que apenas a *ênfase no ensino de leitura e escrita* se manteve entre as primeiras características mais votadas para que um curso de língua seja considerado bom e eficaz, porém, passando a ocupar o terceiro lugar no segundo questionário e não mais o primeiro. Segundo Richards e Rodgers (1998), essa característica, quando relacionada ao método GT, é tida como foco principal a ser desenvolvido. Já com relação ao ensino comunicativo, os autores afirmam que é possível iniciar, já no primeiro dia, com leitura e escrita. Desse modo, podemos afirmar que, apesar de a leitura e a escrita não serem o foco principal do curso oferecido, elas foram empregadas apenas para auxiliar o aprendizado dos alunos através de pequenas anotações sobre os conteúdos estudados nas aulas e no desenvolvimento da pronúncia com a leitura de atividades e diálogos constantes no material didático.

Assim, acreditamos que foi esse o motivo pelo qual a característica em questão se manteve entre as três primeiras citadas no segundo questionário.

Outro ponto importante a ser destacado a respeito dessa pergunta é que ela permitiu que comprovássemos o que antes já havia sido exposto por Barcelos (2010), de que as crenças são, realmente, *dinâmicas*, pois a nova experiência de aprendizado fez com que elas sofressem alterações dentro de uma mesma situação de ensino, o Curso de Capacitação; *socialmente construídas e situadas contextualmente*, porque

elas surgem, modificam-se ou se ressignificam a partir das interações que estabelecemos com os outros; *experienciais*, pois nascem a partir de nossas interações ou, como o próprio nome diz, de nossas experiências com os outros e com o meio que nos cerca.

Ainda com relação às características das crenças, foi possível comprovar também que elas são *emergentes*, conforme já havia sido mencionado por Barcelos (2010), pois, a partir de alguns comentários dos alunos/policiais (respostas do I 6 e I 13 expostas no Quadro 23) durante a entrevista, verificamos uma tendência à crença de que, no Brasil, o ensino é sempre interativo, que há uma aproximação maior entre professor/aluno do que no Uruguai, que as atividades desenvolvidas nas aulas de LE são sempre atividades com foco na interação/comunicação, etc. Assim, através da experiência vivida nesse curso, nossos informantes podem ter criado a crença de que o ensino no Brasil possui sempre essas mesmas características, independentemente da situação. O que sabemos não ser verdade.

5.3.2 Crenças sobre a língua portuguesa

Na questão referente à importância de saber português, o percentual manteve-se em 97,3% e os motivos mais citados continuaram sendo praticamente os mesmos da questão 5-A (Quadro 25).

Informante 05	<i>Primero por nuestra profesión para atender los turistas que visitan el país; como persona para poder relacionarme bien en Brasil que es una potencia mundial.</i>
Informante 10	<i>Porque el aprender otro idioma amplía nuestro conocimiento ya la comunicación con extranjeros.</i>
Informante 39	<i>Porque a pesar de que somos vecinos y hermanos vivimos en un mundo globalizado.</i>
Informante 75	<i>Porque es para mi muy gratificante saber dialogar (falar) con los hermanos brasileños y por logro personal.</i>

Quadro 25 – Justificativas à importância de saber português

Comparando o resultado dessa questão com a do primeiro questionário, verificamos que essa foi a única crença que não sofreu nenhum tipo de alteração após a realização do curso. Além disso, foi a crença que obteve o maior índice de todo o questionário. Vale destacar que um dos motivos para isso pode estar relacionado ao fato de que esse grupo de profissionais/policiais tem ciência de que sua profissão e o contato que mantém com motoristas brasileiros em estradas uruguaias durante todo o ano exigem, para uma melhor compreensão e interação, um conhecimento básico da língua portuguesa, que incluía um vocabulário relacionado ao trânsito.

Acreditamos que a crença aqui exposta pode ser caracterizada como uma crença central, pois apresenta características que se enquadram dentro desse grupo. Entre elas, destacamos as que afirmam que elas são compartilhadas com os demais e são resultado da nossa experiência de vida. Esse tipo de crença é a mais difícil de ser alterada por estar relacionada a nossa própria identidade (BARCELOS, 2007).

A questão seguinte, 6-D, tinha por objetivo saber de nossos informantes se, depois de ter realizado o curso, eles consideram que aprender português é fácil ou difícil. Os números mostraram que o índice de 57,1% no primeiro questionário, referente aos que estavam a favor da facilidade, subiu para 80,3% no segundo, ou seja, vários dos informantes que anteriormente afirmaram que a língua portuguesa é uma língua difícil resignificaram sua crença a partir da experiência vivida no curso. Essas constatações foram ao encontro do que antes já havia sido explicado por Vygotsky (1993), pois, segundo o autor, a impressão de facilidade no momento da aprendizagem

de uma LE é causada pelo fato de que o indivíduo transfere o conhecimento de sua LM para a LE a ser aprendida, parecendo que “facilita a aprendizagem”.

Essa crença pode ser caracterizada, segundo Barcelos (2010), como *emergente e socialmente construída*, pois sofreu uma ressignificação a partir da experiência vivida no curso e das interações estabelecidas entre os sujeitos durante a sua realização. Apesar de tantas respostas esclarecedoras obtidas através dos questionários, gostaríamos de dar especial atenção àqueles informantes que realmente tiveram sua crença modificada após a realização do curso. Para tal, no quadro 26, expomos, de maneira comparativa, o que foi respondido pelos mesmos informantes no primeiro e no segundo questionários, respectivamente.

	Respostas para a 6-A	Respostas para a 6-D
Informante 66	<i>Difícil como todo idioma.</i>	<i>Naõ e facil mas tampoco dificil.</i>
Informante 71	<i>Es difícil de hablar, pero alguna cosa entiendo del idioma.</i>	<i>Es bastante fácil ya que tiene gran similitud con el español.</i>
Informante 74	<i>Difícil porque es completamente diferente el vocabulario.</i>	<i>No es muy difícil porque son lenguas muy parecidas.</i>

Quadro 26 – Quadro comparativo entre as respostas da questão 6-A e 6-D

Um dos informantes que teve sua opinião modificada foi o I 66, pois, antes do início do curso, ele havia respondido que o português era difícil e, no segundo questionário, de maneira modalizada, revelou que não é fácil, mas tampouco difícil. O mesmo ocorreu com os informantes 71 e 74. Este último trazia a crença de que o português era muito diferente do espanhol, principalmente com relação ao vocabulário, porém, com a realização do curso, o informante passou a considerar que o aprendizado do português não é difícil, porque é uma língua bastante parecida com o espanhol.

Em relação a essa semelhança entre as línguas, Fialho (2005) alerta que a proximidade entre o português e o espanhol permite a sensação de que a língua estrangeira é fácil de ser entendida e falada. A autora destaca, porém, que, conforme

vamos aprofundando o contato com a língua, as afinidades acabam transformando-se em divergências. Exemplo disso, foi a pronúncia de palavras com as letras “ç”, “ch” e “nh”, além da nasalização, cujos sons não existem ou não coincidem com o da fonética do espanhol. Essa dificuldade era percebida principalmente no momento da leitura de exercícios e pequenos textos do material didático, sendo essa uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos/policiais observadas durante as aulas.

5.3.3 Crenças sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas

A pergunta 7-D teve por objetivo descobrir se os sujeitos pesquisados acreditam ser possível aprender português (como língua estrangeira) sem tê-lo estudado. Segundo os dados, o percentual de 58,9% dos que diziam acreditar nessa hipótese subiu para 66,2% após a realização do curso. Essa constatação coincidiu com o trabalho de Lago e Santos (2011) a respeito da aparente facilidade do estudo de espanhol por luso-falantes. Segundo esses autores, o espanhol, bem como o português, é uma língua fácil e, por isso, não necessita ser estudada, porém, o estudo de sua gramática é difícil (SILVA, 2005). Algumas das argumentações dos pesquisados (Quadro 27) foram que é possível aprender português apenas:

Informante 03	<i>Viviendo en el país y comunicándose todos los días con la gente.</i>
Informante 09	<i>Estando em contato sempre com a língua portuguesa.</i>
Informante 21	<i>Por medios de radio o TV. No implica que para un correcto portugués halla que estudiar.</i>
Informante 31	<i>Viviendo en un lugar donde la lengua predomine.</i>

Quadro 27 – Respostas dos informantes que afirmaram ser possível saber português sem ter de estudá-lo

Todas essas manifestações referem-se à produção e à compreensão oral em Português/LE. Com relação à escrita, as posições são diferentes, conforme mostra o quadro 28.

Informante 13	<i>Viviendo y conviviendo durante un buen tiempo en el país, mas escribirlo si se precisa estudiarlo.</i>
Informante 45	<i>Por lo menos oralmente si se vive en un país como Brasil obligatoriamente a través de todas las personas que nos rodean y hablan el idioma vamos a aprender a hablarlo, para escribir si se necesita estudio.</i>
Informante 75	<i>Interactuando con otros brasileños, pero NO escribir correcto.</i>

Quadro 28 – Respostas dos informantes que acreditam necessitar de estudo para aprender escrever em português

Na maioria dessas respostas, fica clara a opinião de que só se aprende uma LE morando por um tempo em algum país que tenha essa língua como LM. Essa crença é bastante forte (imersão) e já apareceu também em Barcelos (1995) e Silva (2010).

¿Cree usted que es posible aprender en un curso intensivo de sólo cinco días?, foi a pergunta seguinte, identificada como 8-D. Nessa pergunta, o número de informantes que havia respondido sim no primeiro questionário, subiu de 70,1% para 84,1% no segundo. Esse resultado veio somente corroborar com o que já havia sido constatado no primeiro questionário, ou seja, a crença dos alunos/policiais de que realmente é possível aprender em um curso intensivo de cinco dias. Vejamos esses dados na figura 4, que compara o resultado das duas questões, 8-A e 8-D.

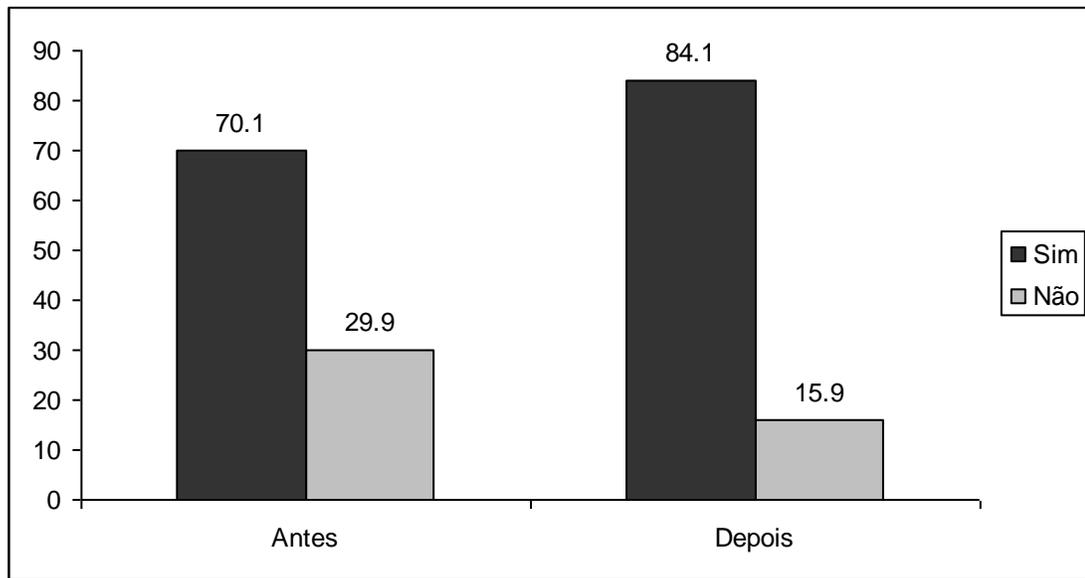


Figura 4 – Comparação do percentual das respostas às questões 8-A e 8-D que buscam saber se os informantes acreditam na possibilidade de aprendizagem em um curso intensivo de cinco dias

A seguir, algumas das justificativas e/ou esclarecimentos dos que acreditam na possibilidade de aprendizagem (Quadro 29).

Informante 5	<i>Debería ser el doble de tiempo, pero la experiencia me dice que compañeros que lo desconocían completamente hoy luego de cinco días desarrollan frases y se van con vocabulario como para abordar un turista brasileiro.</i>
Informante 08	<i>Sí, se aprende!!! Cuando vine yo no sabia nada y en la práctica me hice entender.</i>
Informante 18	<i>Creo que sí, porque yo lo hice, dentro de los parámetros esperados, para ser un curso tan corto, siento que me hice de un vocabulario bastante extenso y pude mejorar mi capacidad de comprensión oral.</i>
Informante 34	<i>Sí, lo básico se puede aprender muy bien.</i>
Informante 58	<i>Es posible porque el método así lo 'muestra'; no se queda perito en la materia pero a partir de ahí existe un entendimiento e intercambio casi fluido.</i>

Quadro 29 – Respostas de alguns dos informantes que acreditam que é possível aprender em um curso intensivo de apenas 5 dias

Essa crença ficou ainda mais evidente a partir da análise das entrevistas. Nestas, nossos informantes falaram mais abertamente sobre o assunto e enfatizaram ainda mais aquilo que já tinham afirmado nas respostas dos questionários. Além disso, observações das aulas e conversas informais durante os intervalos foram relevantes para a descoberta de que alguns alunos desconheciam o ensino intensivo de línguas, no entanto, esse dado não foi exposto nos questionários. Por tal motivo é que defendemos o uso de vários instrumentos de coleta de dados em uma mesma pesquisa, pois concordamos com Barcelos (2010, p. 221) quando afirma que “nenhum instrumento é suficiente por si só”. Assim, o uso de vários instrumentos em uma mesma pesquisa, possibilita a triangulação das informações coletadas, permitindo que os dados de um possam ser confrontados com os demais para uma melhor interpretação dos resultados. No quadro 30, expomos trechos das entrevistas relativos à crença aqui discutida.

Informante 05	<i>Eu não tinha conhecimento como era el curso, mais... é... eu tinha mia duda que uma semana, no pudesse desarrollar conocimiento com... com facilidade, mais tem visto que caras que no tinham ni... ni... ni noção do do do... do portugueses e van falando com conhecimento de vocabulário, até de gramática. Mía caso é... eu de gramática no tinha conhecimento de acento, de... escrever, mas hoje a uma semana, cinco dias no uma semana, cinco dias, eu acho que me animo a me expressá pra... pra que o brasileiro me entienda que... o que eu quero decir pra ele.</i>
Informante 07	<i>Francamente pensé que era imposible aprender nada en cinco días, yo tengo secundaria no aprobada totalmente, en mí país, hace... tengo un título universitario de entrenador de fútbol [...] lo logré con mucho esfuerzo, en dos años, paralelo a mí trabajo, y yo pensaba... cinco días imposible, imposible nada, no comprender nada [...].</i>
Informante 09	<i>Eu chegou sim saber ninguém em português y hoy, hoje cuando escucho una persona falando português eu entende.</i>
Informante 10	<i>Eu, no princípio eu pensei que não iria ser muito eficiente porque cinco dias é pouco, mais a verdade é que é um horário bastante grande e é muito profissional o curso, tá a gente brinca tudo mais sempre... profissional [...] más eu pensé que no iria ter o resultado que teve.</i>
Informante 16	<i>Agora entiendo muito más portugués, tal vez no lo sé escribir, no lo sé... pero, entiendo a un turista cuando me pregunta algo...</i>

Quadro 30 – Transcrição da fala dos informantes durante o momento da entrevista em que eles relatam sobre a possibilidade de aprendizagem em um curso intensivo de cinco dias, relacionada à questão 8-D

Essas colocações vieram autenticar o que antes havia sido respondido nos questionários e comprovar a eficiência do curso, que será tratada mais adiante, na questão 10-D.

A questão 9-D intencionava saber se os participantes da pesquisa creem que um curso de língua dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para estabelecer comunicação (nesse caso, um curso dirigido a policiais rodoviários uruguaios que atendem os condutores brasileiros em seu país) ou se acreditam que é necessário aprender outros aspectos mais gerais da língua. 66,2% dos informantes acreditam na

suficiência e 33,8% responderam o contrário. A comparação dos percentuais das respostas antes e depois da realização do curso está no quadro 31.

Questões	É suficiente	Não é suficiente
9-A	48,3%	51,7
9-D	66,2%	33,8%

Quadro 31 – Distribuição percentual dos informantes que acreditam e dos que não acreditam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para comunicar-se em situações de trabalho, sendo que a questão 9-A se refere ao pré-curso e a 9-D ao pós-curso

Com base no quadro 31, podemos verificar que na questão 9-A, 48,3% de nossos informantes responderam que um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho, porém, na 9-D, esse percentual aumentou para 66,2%. Apesar do percentual dos que acreditam que o que aprenderam no curso é suficiente para se comunicar com motoristas brasileiros ter apresentado uma alta de 17,9%, o percentual total ainda pode ser considerado baixo se comparado ao número total de respondentes. Esse fato pode estar relacionado ao interesse inferido na questão 3-D, pelo aprendizado de um português mais geral e pela importância da imersão no aprendizado de uma língua, além de reforçar a tese de que para aqueles profissionais que não trabalham em contato com turistas brasileiros nas estradas, apenas o que é trabalhado no curso não é suficiente pelo fato de que não abrange questões relacionadas a outras funções exercidas dentro da corporação da *Policia Caminera* (funções administrativas e de suporte).

A questão 9-D, assim como as questões 6-D e 8-D discutidas anteriormente, também foi alterada através da experiência de cada informante com o ensino instrumental e intensivo de línguas. Desse modo, de acordo com Barcelos (2010), essa crença pode ser caracterizada como: *dinâmica*, pois mudou com relação ao início do curso; *emergente*, porque foi alterada ou ressignificada a partir das interações estabelecidas entre professores e alunos; *socialmente construída*, por ter sido adquirida através das relações sociais entre os indivíduos; *situada contextualmente*, ou seja, refere-se a um ambiente de ensino específico; e *experiential*, pois surgiu da própria

experiência dos alunos/policiais com o curso de PLEI. O quadro 32 mostra mais detalhes acerca das respostas dos informantes que responderam a favor da suficiência.

Informante 07	Entrevista: <i>Al no conocer el idioma portugués en su totalidad no podo decir se hay que agregar lo que sea... con lo que nos brindaran en estos cinco días, sé comprender el idioma, sé interpretar al falante portugués</i>
Informante 13	<i>Sí, es bastante suficiente.</i>
	Entrevista: <i>Para... para trabalho de policial seria... seria basicamente lo que se está haciendo, el tema es... falar-lo más, o sea, tener más trato con la gente o con o motorista o... o con la gente misma [...].</i>
Informante 15	<i>Un idioma debe abarcar cosas más generales si queremos demostrar dominio del idioma, pero para el policía es suficiente para su tarea.</i>
	Entrevista: <i>Con lo que ustedes enseñaron el policía está pronto para trabajar.</i>
Informante 16	<i>Sí es necesario, pero para la profesión con lo impartido da para entender y comprender a cualquier turista de habla portuguesa casi sin dificultad.</i>

Quadro 32 – Respostas referentes ao segundo questionário e à entrevista sobre o fato de que um curso dirigido somente à profissão do aluno ser suficiente para a comunicação em situações de trabalho

Em algumas das justificativas dos informantes que não compartilham dessa crença, percebemos que existe certa concepção, mesmo que velada, de que, para aprender um idioma, é necessário aprender regras gramaticais. Como exemplo, temos a resposta do I 50, que esclareceu que *es muy importante que el alumno siga todas las reglas del idioma*, e do I 55, que defende a opinião de que *este curso fue completo*; mas que *son necesarios mais días para llegar a escribir mejor*. Nesse sentido, destacamos que o objetivo principal do curso foi proporcionar o desenvolvimento da compreensão e habilidade oral. Portanto, desconsideramos essas colocações, já que o desenvolvimento da escrita e a aprendizagem de itens gramaticais não eram objetivos primordiais do nosso trabalho, de modo que foram trabalhados apenas superficialmente

para possibilitar a realização de pequenas anotações durante o desenvolvimento das aulas.

A questão final, identificada como 10-D, buscou verificar se as expectativas dos alunos com relação ao curso de português realizado na UFSM foram atendidas. Na análise dos dados, constatamos que 100% dos participantes tiveram suas expectativas satisfeitas. Assim, elaboramos três quadros de respostas, distribuídos de acordo com o especificado na questão 4, ou seja, respostas à pergunta 10-D dos que responderam que sabiam português, dos que afirmaram não saber nada e daqueles que responderam saber mais ou menos (Quadros 33, 34 e 35, respectivamente), a fim de averiguar se a experiência vivida durante o curso pode ressignificar ou alterar de algum modo as crenças dos informantes.

Informante 05	<i>Aún más de lo que esperaba, ya que no había hablado que se hacía.</i>
Informante 39	<i>Pude enriquecer la parte gramática, siendo que solamente tenía facilidad para hablar la lengua.</i>

Quadro 33 - Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que sabiam português, discorrendo sobre as expectativas em relação ao curso

Informante 07	<i>Debo reconocer que mis expectativas no estaban claras y era remamente de que se podía adquirir algo en tan poco tiempo.</i>
Informante 13	<i>Vine el domingo, prendi la TV y al momento la apagué por no entender nada, ni hablado ni leído y ahora yo entiendo y leo, cuesta escribirlo, e incluso ya puedo 'falar' y entablar un diálogo con otra persona en portugués.</i>
	Trecho da Entrevista: [...] <i>estando en el lugar donde uno practica el idioma que vaya hablar sea portugués, inglés o castellano al contrario de ustedes se van a falar castellano e... estando en el lugar claudicado, el contacto con la gente, com a gente, se hace como que... se saca más rápido vamos decir, o sea, porque precisa para todo. Vas al super precisa preguntá sobre o precio, sobre... sobre bebida, sobre lo que sea, precisa preguntá y si se preguntá en castellano cómo... que la señora no entiende... entonces tiene que esforzarte un poquito para...</i>
Informante 16	<i>No solo fueron atendidas sino que fueron superadas por la forma que fueron dictadas por los profesores los que nos hicieron comprender de una forma muy práctica, amena y fluida el idioma.</i>

Quadro 34 – Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que não sabiam nada de português, falando acerca das expectativas em relação ao curso

Informante 06	<i>Fueron suficiente entré no hablando y me voy cantando.</i>
Informante 65	<i>Sí, cuando llegue pense que me iria de aqui mareada, sin saber nada como llegué – pero no fue así estoy muy contenta y agradecida por esta oportunidad, ya puedo decir que no soy tan ignorante en el tema.</i>
Informante 74	<i>Sí, porque pense que no podía llegar a comprender la lengua y después del curso puedo comunicarme con bastante facilidad.</i>

Quadro 35 – Trechos das entrevistas dos informantes que responderam que sabiam português mais ou menos, ponderando sobre as expectativas em relação ao curso

Considerando as colocações dos alunos/policiais citadas acima, acreditamos ser possível considerar o curso oferecido como bastante proveitoso do ponto de vista do ensino/aprendizagem, pois tanto os que afirmaram já ter certo nível de conhecimento sobre o português quanto os que responderam não ter nenhum conhecimento sobre a língua afirmaram que sairiam de Santa Maria com um saldo positivo em relação à

língua portuguesa. Desse modo, baseados na análise do segundo questionário e das entrevistas, verificamos quais crenças do grupo pesquisado foram ressignificadas e quais sofreram algum tipo de alteração após a realização do curso. Apresentamos uma síntese dessas crenças no quadro .

Percentual 1º Quest.	CRENÇA	Percentual 2º Quest.
87,5%	O fato de ser adulto não influencia na aprendizagem de um novo idioma	80,3%
56%	O grau de escolaridade de um indivíduo influencia no momento da aprendizagem de um novo idioma.	53,4%
78,1%	O fato de estar em território brasileiro é mais importante para aprender português do que o próprio curso.	84,7%
97,3%	É importante saber português	97,3%
57,1%	Aprender português é fácil	80,3%
58,9%	É possível aprender português sem a necessidade de um estudo sistematizado	66,2%
70,1%	É possível aprender, pelo menos o básico, em um curso de idiomas intensivo de cinco dias.	84,1%
48,3%	Um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho.	66,2%

Quadro 36 – Quadro comparativo dos percentuais encontrados nas crenças pré-curso e pós-curso¹⁴

¹⁴ A crença identificada pelas questões 4-A e 4-D não foi relacionada no quadro por apresentar uma caracterização diferente das demais.

5.4 Alguns cruzamentos referentes a questões dos questionários pré e pós- curso

Para que fosse possível verificar se algumas questões apresentavam relações entre si, ou seja, se uma influenciava, de alguma maneira, na resposta de outras, foram realizados alguns cruzamentos, a saber, das questões: 2 x 1-A (idade x o fato de ser adulto trás alguma dificuldade no aprendizado de uma LE); 4 x 5 (quem sabe português x quem alguma vez já quis fazer um curso de português); 3 x 4 x 2-A (escolaridade x quem sabe português x quem acredita que o grau de escolaridade influencia na aprendizagem de um novo idioma) e 4 x 6-A (quem sabe português x aprender português é fácil).

O primeiro cruzamento realizado teve por objetivo verificar se a idade dos informantes influenciava na resposta da questão 1-A, que buscava saber se os informantes acreditavam que o fato de ser adulto poderia trazer alguma dificuldade com relação ao aprendizado de uma nova língua. Segundo os dados, a relação entre as duas questões não é significativa, pois não existe nenhuma associação entre elas que possa afirmar, por exemplo, que os informantes com idade igual ou superior a 40 anos acreditem que o fato de ser adulto trará alguma dificuldade no aprendizado nem de que os informantes entre 20 e 40 anos, pelo fato de serem mais jovens, acreditem que não terão dificuldades na aprendizagem de um novo idioma.

O segundo cruzamento buscou conferir se existia alguma relação entre os que afirmaram saber português e aqueles que responderam que já tiveram vontade de fazer um curso para aprender P/LE. Nesse sentido, foi possível constatar que não houve nenhum indício de relação entre essas duas variáveis, bem como não houve relação entre os que afirmaram saber português e aqueles que jamais pensaram em realizar um curso de língua portuguesa. Também não houve ligação entre os que apontaram não saber português e os que já tiveram ou não vontade de realizar um curso de P/LE. Podemos afirmar, assim, que não há nenhuma relação de interferência entre um e outro aspecto.

No terceiro cruzamento realizado, também não houve nenhum tipo de associação entre as questões. Isso significa que não há nenhuma relação entre o grau de escolaridade dos informantes e os que afirmaram saber português e aqueles que acreditam que o nível de escolaridade de uma pessoa possa influir no momento de aprender um novo idioma. Desse modo, não foi constatada qualquer associação entre essas variáveis testadas.

O quarto e último cruzamento buscou averiguar se existia alguma relação entre os informantes que responderam que sabiam português, os que informaram que não sabiam e os que alegaram saber mais ou menos, na questão 4, e aqueles que responderam à questão 6-A, sobre o português ser uma língua fácil ou difícil. Através desse cruzamento, percebemos que para os indivíduos que relataram saber português, na questão 4, não existe diferença de opinião com relação à variável que se refere à aprendizagem do português como sendo fácil ou difícil. Já dos indivíduos que relataram não saber português, 71,4% também acham difícil a aprendizagem desse idioma. Entre os entrevistados que responderam saber português mais ou menos, encontram-se 64,3% que acham fácil a aprendizagem da língua.

Portanto, a partir da análise do cruzamento dessas duas questões, foi possível verificar que, do total dos informantes que não sabem português, 71,4% afirmaram que a língua portuguesa é difícil, e, do total dos que responderam que sabem mais ou menos, 64,3% consideram que aprender português é fácil.

Esses cruzamentos foram apenas alguns dos vários que poderiam ter sido realizados com os dados coletados, porém, devido à grande quantidade de informações, foi preciso limitá-los aos que nos pareceram mais importantes e significativos a esta pesquisa. Como pode ser visto, somente no último cruzamento encontramos uma associação entre as variáveis das questões. Isso pode ser explicado pelo fato de que os nossos questionários foram elaborados com questões bastante abertas, possibilitando a marcação de várias respostas para uma mesma pergunta. Isso implica o fato de que, muitas questões, quando expostas a cruzamentos com outras, não apresentam associações significativas.

5.5 Outras considerações importantes à análise sob o ponto de vista Sociointeracionista

Conforme mencionamos anteriormente, a interação é fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano. É por meio dela que temos acesso aquilo que nos é desconhecido, pois, conforme havia afirmado Vygotsky (1998), todo novo conhecimento necessita ser mediado.

No curso de português instrumental, oferecido a agentes do governo uruguaio/polícia rodoviária, a interação foi componente essencial para o alcance de uma aprendizagem satisfatória, pois, pelo fato de o curso ser de curta duração (apenas 40h), se não tivéssemos a participação de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, o resultado final certamente não teria sido o mesmo.

Durante as aulas, houve uma grande participação dos alunos. Os companheiros mais capazes (nas palavras de Vygotsky) serviram de mediadores do conhecimento a ser adquirido pelos colegas. Uns auxiliavam os outros, transformando a sala de aula em um ambiente fortemente interativo e de colaboração mútua, fato que certamente beneficiou o aprendizado. Isso se deu de maneira tal que aqueles que vivem ou trabalham em zona fronteira e que possuem um maior contato com o português auxiliaram, como mediadores, na aprendizagem da língua portuguesa, aqueles que não possuíam conhecimento do idioma. Ocorreu também que, pelo fato de serem grupos bastante heterogêneos quanto à idade e ao nível de escolarização, houve uma grande cooperação entre os alunos em relação ao aprendizado do português, pois, como os mais jovens saíram há pouco tempo da escola, puderam auxiliar alguns alunos/policiais de maior idade, que, há bastante tempo, deixaram os bancos escolares. Por sua vez, os que possuíam um nível maior de instrução escolar, ao interagir com os demais do grupo, auxiliavam na execução de atividades e interpretação de exercícios do livro didático, além de colaborarem na escrita para apontamentos. Percebemos, assim, que houve, nesses cursos, a possibilidade de alteração no desempenho de um aluno por meio da interferência de outro, aspecto fundamental na Teoria Sociointeracionista.

Mas a interação na sala de aula não deve ocorrer somente entre os alunos. A interação entre eles e o professor também é fundamental para que se tenha um ambiente favorável à aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como de qualquer outra disciplina. Vale ressaltar que a aplicação prática do Sociointeracionismo defendido por Vygotsky requer que o professor proporcione um ambiente interativo, que seja capaz, ao mesmo tempo, de incitar a participação de todos e de respeitar as diferenças individuais e as possíveis limitações de cada aluno. Um ambiente que seja colaborativo, no qual os alunos tenham liberdade para questionar e expor suas ideias e trabalhar cooperativamente para a construção conjunta do conhecimento.

Os professores são responsáveis, também, por estimular a motivação dos alunos com relação à aprendizagem, além de incentivar a comunicação na língua-alvo. Um ambiente construído a partir dessas características faz com que os alunos se sintam à vontade e bastante empenhados na nova aprendizagem.

Acreditamos que, com isso, o papel do professor enquanto mediador do conhecimento seja ainda mais importante no ensino instrumental do que nas escolas, já que, nesse tipo de ensino, é necessário que os alunos sejam estimulados ao máximo para que consigam resultados satisfatórios em um espaço de tempo bastante reduzido, enquanto nas escolas os professores dispõem de um tempo maior para a realização de seu trabalho. Além disso, o professor enquanto mediador deve trabalhar, conforme as colocações de Vygotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, levando em consideração tudo aquilo que eles já sabem em termos de conhecimentos específicos e, também, de suas experiências de vida. No caso dos alunos uruguaios, tivemos de ter cuidado, pois estes já tinham o domínio sobre os conhecimentos específicos da profissão de policial rodoviário, precisavam aprender apenas a utilizar esses conhecimentos em português.

Nos cursos em questão, os professores, através da interação, buscaram a motivação de seus alunos com relação aos novos conhecimentos através do estabelecimento de relações com a realidade que os cerca. Nesse sentido, acreditamos que essa motivação tenha sido maior pelo fato de os conteúdos trabalhados em aula estar relacionados a situações do dia a dia desses profissionais. Além disso, os alunos

conseguiam perceber a importância do conhecimento de idiomas estrangeiros para a realização de seu trabalho, principalmente do português, pois é grande o número de brasileiros que viajam ao país vizinho em épocas de férias. Outro ponto a ser destacado e que pode ter interferido, de alguma maneira, na motivação dos alunos durante a realização do curso foi o fato de que todos eles receberam diárias do governo brasileiro para manterem-se em Santa Maria, na semana do curso. Além disso, para muitos dos alunos/policiais, essa foi a primeira experiência de viagem para fora do país.

Outro aspecto levantado pelos alunos, e que acreditamos ser da mais alta relevância dentro do processo de aprendizado, é que eles próprios, depois do terceiro ou quarto dia de aula, comentaram que, às vezes, sem se darem conta, estavam tentando se comunicar em português entre si. Isso se dá pelo fato de que eles já estão internalizando as formas linguísticas da língua portuguesa. Conforme explicaria Vygotsky, aquelas formas que antes necessitavam de um ato voluntário para ocorrer (ou seja, a tentativa de falar em português na sala de aula) internalizam-se e passam a ocorrer internamente, isto é, chegaram ao nível das funções psicológicas superiores. É o que Vygotsky (1998) chamou de reconstrução interna de uma atividade externa. Esse processo chamado de *internalização* ocorre quando o indivíduo se torna capaz de realizar uma atividade (que anteriormente era mediada) por conta própria, sem a ajuda de nenhum elemento exterior. Vale salientar que o processo de internalização de uma operação ou de um conceito não ocorre de uma hora para outra. O indivíduo necessita passar várias vezes pela mesma situação até que todos os ciclos se completem e ele possa internalizar efetivamente o novo conceito, podendo utilizá-lo de forma independente. Esse processo é considerado o marco da transição das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

No caso do curso de português oferecido a policiais rodoviários uruguaios, todos os alunos, sendo já adultos, conhecem e dominam o sistema linguístico do espanhol e podem “transferir para a nova língua o sistema de signos que já possui na sua própria” (VYGOSTSKY, 1993, p. 94). No caso do espanhol e do português, essa transferência pode ser maior ainda pelo fato de essas duas línguas terem suas origens na mesma raiz e, por isso, serem “muito parecidas”. Porém, salientamos que, apesar de não

entrarmos nessa questão, não podemos desconsiderar trabalhos que destacam a falsa facilidade no aprendizado de línguas próximas. Ainda com relação à linguagem, podemos afirmar que é através dela que os alunos/uruguaios passam também a ter conhecimento de nossos costumes e nossa cultura. É a linguagem atuando como mediadora entre o homem e o mundo.

6 CONCLUSÕES

O objetivo que norteou esta pesquisa foi o de verificar se as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, português/LE e ensino instrumental e intensivo podem sofrer alterações a partir do ensino instrumental e intensivo de línguas. Foi possível verificar que quase todas as perguntas, com exceção da 5-A e D (*Cree usted que es importante saber portugués*), sofreram algum tipo de alteração, por menor que sejam, entre o dia anterior ao curso, quando foi respondido o primeiro questionário, e o último dia de aula, em que os alunos/policiais responderam ao segundo questionário e participaram da entrevista. Essa alteração veio autenticar a característica referente a dinamicidade das crenças, defendida por Barcelos (2010).

Outras características sobre as crenças, apontadas por Barcelos (2010), puderam ser comprovadas por meio de questões como a 4-D (*Características de un buen y efectivo curso de lengua*) e 6-D (*Aprender portugués es fácil o difícil*). A primeira revelou que as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, pois podem ser modificadas ou ressignificadas a partir das interações que estabelecemos uns com os outros, dentro de um determinado contexto. No entanto, a segunda pode ser caracterizada como experiencial e emergente, pois sofreu uma ressignificação após a experiência vivida no curso.

Nossa pesquisa revelou que as crenças trazidas pelos alunos/policiais sofreram alterações após a experiência de ensino/aprendizagem com a abordagem instrumental, intensiva e comunicativa do ensino de línguas. Porém, nem todas as crenças foram alteradas de maneira uniforme. Algumas delas como, por exemplo, a verificada através da questão 4-A e 4-D (*Características de un buen y efectivo curso de lengua*) foi alterada de maneira tal que as características que definiam um bom e efetivo curso de línguas passaram de características relacionadas a métodos tradicionais de ensino de línguas, como o Método Gramática-Tradução, para características próprias do Método Comunicativo, utilizado no desenvolvimento das aulas do curso.

As crenças identificadas antes do curso com relação ao ensino/aprendizagem foram:

- 1ª - O fato de ser adulto não influencia na aprendizagem de um novo idioma.
- 2ª - Percebeu-se uma tendência à crença de que o grau de escolaridade de um indivíduo não influencia na aprendizagem de um idioma estrangeiro.
- 3ª - O fato de estar em território brasileiro é mais importante para aprender português do que o próprio curso.
- 4ª - Um bom e efetivo curso de línguas deve apresentar as seguintes características: ênfase no ensino de leitura e escrita; o fato de o professor ter que falar na LM do aluno ao dar explicações; e exercícios de tradução.

Sobre a língua portuguesa, as crenças identificadas foram:

- 5ª - É importante saber português.
- 6ª - Há uma tendência à crença de que aprender português é fácil;
- 7ª - Há uma tendência à crença de que é possível aprender português sem a necessidade de um estudo sistematizado.

Já com relação ao ensino instrumental e intensivo de línguas as crenças encontradas foram as seguintes:

- 8ª - É possível aprender, pelo menos, o básico, em um curso de idiomas intensivo de cinco dias.
- 9ª - Um curso dirigido somente a profissão do aluno não é suficiente para a comunicação em situações de trabalho.

Com relação ao segundo questionário e a análise da entrevista, as crenças identificadas sobre o ensino/aprendizagem de um idioma foram:

- 1ª - O fato de ser adulto não influencia na aprendizagem de um novo idioma.
- 2ª - Os resultados obtidos confirmaram que não há o predomínio de uma crença sobre a outra. As opiniões dos informantes estão divididas.
- 3ª - O fato de estar em território brasileiro é mais importante para aprender português do que o próprio curso.

4ª - Um bom e efetivo curso de língua deve ter as seguintes características: utilizar atividades que simulem comunicações reais; o professor e os alunos devem falar somente na LE em aula; e deve ser dada ênfase no ensino de leitura e escrita.

As crenças relacionadas à língua portuguesa foram as seguintes:

5ª - É importante saber português.

6ª - Aprender português é fácil.

7ª - É possível aprender português sem a necessidade de um estudo sistematizado.

As crenças finais identificadas sobre o ensino instrumental e intensivo de línguas foram as seguintes:

8ª - É possível aprender, pelo menos, o básico, em um curso de idiomas intensivo de cinco dias.

9ª - Um curso dirigido somente à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho.

Portanto, de acordo com as crenças aqui expostas, foi possível verificar que a 1ª, 3ª, 5ª e 8ª crenças, mantiveram-se do primeiro para o segundo questionário. Esse fato não significa que não sofreram ressignificações, porém, as alterações, por serem bastante pequenas, não modificaram as crenças anteriores. Transformações significativas foram encontradas nas crenças 4ª e 9ª. Nesse caso, acreditamos poder nos referir a uma mudança de crenças, pois as observadas no questionário pós-curso foram opostas às encontradas no questionário pré-curso. A 5ª crença foi a única que se manteve inalterada de um questionário a outro, por isso, acreditamos se tratar de uma crença central, pois, segundo Barcelos (2007), essas crenças são mais resistentes a mudanças. A 6ª crença, referente à língua portuguesa, pode ser considerada uma crença emergente, pois sofreu alteração a partir da experiência dos informantes com o curso, isto é, a partir das interações estabelecidas durante a semana de aula.

Algumas crenças sofreram alterações mais significativas que outras. A crença de que aprender português é fácil foi uma das que obtiveram uma alteração significativa de percentagem. Essa mudança pode ter ocorrido pelo fato de que o curso realizado estava direcionado prioritariamente ao desenvolvimento da fala e da compreensão auditiva, o que, segundo os próprios alunos, é bem mais fácil do que aprender a

escrever dentro das normas gramaticais. Nesse sentido, questionamo-nos: se o curso estivesse voltado ao desenvolvimento da habilidade escrita e tivesse outro enfoque, essa crença teria sofrido a mesma alteração? Concluímos que não, pois vários dos informantes procuraram deixar claro que *estudiado en un curso como el realizado no es difícil, de otra manera quizá sea difícil* (I 12) ou que *foneticamente pode aparentar ser fácil por ser un idioma de raiz latina, pero su gramática es compleja* (I 18).

Outra mudança bastante significativa aconteceu com a crença de que é possível aprender em um curso intensivo de língua de cinco dias. Essa crença teve seu percentual aumentado de 70% para 84,1% após a realização do curso. Tal crença talvez tenha alcançado um percentual alto no primeiro questionário devido ao fato de que os dados para esta pesquisa começaram a ser coletados a partir do décimo quarto grupo de alunos/policiais a realizar o curso, de modo que muitos colegas que já haviam participado podem ter comentado sobre sua eficiência aos que ainda estavam por vir à UFSM. De qualquer forma, o aumento de 14% dentre os que afirmaram que é possível aprender em um curso intensivo é bastante significativo para um curso intensivo.

A crença de que um curso dirigido somente à profissão do aluno não é suficiente para a comunicação com motoristas brasileiros em situações de trabalho também sofreu uma alteração significativa. Nesse caso, os alunos estavam respondendo sobre a eficiência ou não dos cursos instrumentais de língua e, após o término do curso, o percentual dos que acreditavam que o ensino instrumental pudesse funcionar obteve um acréscimo de 17,9%. Vale destacar aqui que vários dos informantes procuraram deixar claro tanto no questionário quanto na entrevista que *este curso é suficiente* e que não conhecem outros, mas que talvez também o sejam.

Dentre as crenças identificadas, algumas delas não sofreram uma alteração considerada significativa do ponto de vista de percentuais, porém, qualquer alteração deve ser considerada, já que revela aspectos importantes sob a óptica do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Entre elas, encontra-se a crença de que estar no Brasil foi mais importante para aprender português que o próprio curso realizado. Essa crença vai ao encontro daquela que afirma que para aprender uma língua estrangeira é necessário morar ou estudar em um país que a tenha como LM. Nesse sentido,

podemos afirmar que a interação proporcionada em sala de aula entre os alunos que não sabem português, os que sabem e os professores, além da interação com pessoas nativas do lugar proporcionada pela estadia em Santa Maria, certamente favoreceu o aprendizado, pois todos esses “parceiros mais experientes” serviram de mediadores da língua a ser aprendida pelos policiais uruguaios.

Com relação à crença de que a idade e a escolaridade não influenciam na aprendizagem de um novo idioma, notamos uma ligeira queda de percentual, não muito significativa do ponto de vista da mudança ou ressignificação das crenças, mas que, de alguma forma, corrobora a ideia de que o tipo de ensino recebido efetivamente pode causar alterações nas crenças dos sujeitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as crenças podem sofrer alterações por meio do tipo de ensino, do método utilizado no desenvolvimento das aulas e do tipo de interação estabelecida entre professor/alunos e alunos/alunos. Sobre as crenças desses alunos/policiais, chegamos à conclusão de que, em sua grande maioria, são frutos de experiências pessoais e extra-classe. Constatamos ainda que as características do curso, citadas acima, fizeram com que os alunos refletissem sobre o próprio sistema de ensino uruguaio, pois foi possível perceber que os alunos/policiais não estavam acostumados ao tipo de ensino e de interação que foi proporcionada neste curso de língua, nem à metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas, de modo que alguns deles chegaram a expressar que “el trato de los profesores a los alumnos en el Uruguay no es así, no es el trato este que tenemos nosotros acá, no existe, es más distanciado [...]” (I 06). O I 10 comentou que pensava que as aulas iriam ser “muito chatas [...], é... nada que vê. Claro pensé que os professores eram velhos, não imaginei que era com voceis y pensé claro... no sabia que tinha vídeo, tudo isso, música... no imaginei”.

Desses comentários, podemos depreender que, talvez, alguns de nossos alunos possam ter adquirido, a partir da experiência nesse curso, algumas crenças relacionadas ao ensino de línguas no Brasil, como, por exemplo, a de que todos os professores interagem da mesma maneira com seus alunos, que as aulas são sempre

atrativas e que os professores sempre procuram utilizar recursos pedagógicos variados. Porém, essas características não condizem com a realidade de nosso país.

Portanto, de acordo com os resultados alcançados e expostos acima, podemos afirmar que o tipo de ensino recebido e o tipo de interação proporcionada em sala de aula influenciam, mesmo que, às vezes, sutilmente, as crenças dos alunos. Como foi visto na revisão bibliográfica, chegamos a conclusão de que as crenças são formadas a partir de nossas experiências e resultado das nossas relações com os outros indivíduos ao longo da vida, neste caso dentro da mesma situação, o *Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio: Polícia Rodoviária*. Vale a pena ressaltar que o professor é o maior responsável pela criação de um ambiente interativo adequado que favoreça o aprendizado dentro da sala de aula de línguas estrangeiras instrumentais, de cursos intensivos e de curta duração, bem como em classes tradicionais de língua. Destacamos ainda que, com a realização deste estudo, esperamos trazer algumas contribuições para o entendimento das crenças que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de PLEI, bem como proporcionar uma maior reflexão sobre esse tema relacionado ao ensino instrumental e intensivo de línguas em contextos específicos.

Acreditamos que é importante dar destaque às crenças, pois, como vimos, elas podem interferir tanto de forma positiva quanto negativa no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, entendemos que nós, tanto professores quanto alunos, devemos procurar conhecer e compreender as crenças que permeiam o processo de ensinar e aprender línguas, pois somente desse modo compreenderemos a essência de sua natureza e aprenderemos a conviver com a diversidade de opiniões sobre o que é aprender e/ou ensinar uma LE e qual a melhor forma de fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

ARRUDA, Climene Fernandes B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BARCELOS, Ana Maria F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 71 - 93, 2001.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Abrapui, p. 55-65, 2003.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004a.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea**. Viçosa: UFV, 2004b.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p 15-42, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOMFIM, Rafaela. **Babel de Vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2005.

BORK, Ana Valéria Bisetto. A importância do “outro” como “mediador” nas interações linguísticas no contexto de sala de aula. In: 1º CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, Paraná. **Anais...** Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

CESTARO, Selma A. M. **O ensino de língua estrangeira: História e Metodologia**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 51-66, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 31-50, 2002.

DEWEY, John. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DINIZ, Deize Fernandes. Estudo sobre alguns conceitos da Teoria Sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS – LINGUAGEM: INTERFACES E DESLOCAMENTOS, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, Centro Universitário Franciscano, 2010.

DINIZ, Deize Fernandes; FERREIRA, Ângela Luzia F. Português e Espanhol: Línguas estrangeiras para policiais rodoviários. In: IV FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: “CULTURA E DIVERSIDADE”. Pelotas. **Anais...** junho, 2006.

DINIZ, Leandro Rodriguez Alvez. **Mercado de Línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: RG, 2010.

FERNANDES, Vera Lúcia D. **As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo**. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERREIRA FERNANDES, Fabiana P.; ÁLVAREZ, Isaphi Marlene J. Elaboración de material didáctico para fines específicos. In: IV FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CULTURA E DIVERSIDADE. Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2006.

FIALHO, Vanessa Ribas. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos do português brasileiro. **Espéculo. Revista de Estudios Literarios**. Universidad Complutense de Madrid, 2005.

FONTANA, Mónica Graciela Zoppi (Org.). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG, 2009.

_____. Acontecimiento Lingüístico: El discurso político y la lengua. **Actas de las Segundas Jornadas Internacionales** – IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, p. 772-778, 2010.

FREIRE, Maximina Maria F.; LESSA, Ângela B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 167-194, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

GARBUIO, Luciene Maria. **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa**. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência explícita do professor de língua estrangeira. 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. 87-104, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAGO, Neuda Alves do; SANTOS, Maria Aparecida de Assis T. **Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol**. Disponível em: <<http://enlourecida.blogspot.com.br/2011/03/artigo-sobre-crencas-no-ensino.html>> Acesso em: 16 abr. 2011.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-2, 1988.

LENNEBERG, E. H. **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino.** Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, jul./dez, 2005.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun., 2008a.

_____. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia 24 (1) p. 49-57, jan./jun. 2008 b.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.) **A Formação do professor como um profissional crítico.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 280.

MAITINO, Lídia Maria. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada.** 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MARQUES, Elisabete Aparecida. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura.** 2001. 267 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 28, p. 111 - 122,

1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

MARTINS, Emile B.; ROCHEBOIS Christiane B.; PAULA, Maria Eugênia M. M. de. **A abordagem instrumental no ensino de língua francesa na Universidade Federal de Viçosa.** MG. Disponível em: <http://www.fbpf.org.br/cd2/communications/themes/experiences/06_emili_barcellos_martins.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MILENO, Natália Correia; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **Português como segunda língua: crenças e experiências de aprendizes no Brasil.** Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revista_norteamentos/arquivos/004/artigos/06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, v. 10, n. 2, 1994.

MÓNACO, Fabián. et al. La enseñanza de español y el portugués como lenguas extranjeras: un desafío para la integración Argentino-Brasileña. Miradas desde la UNL. In: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Santa Maria. **Anais...** 2009, Santa Maria: Associação das Universidades do Grupo Montevideu, p. 171-176, 2009.

NARDI, Nádia. Como surgiu o projeto inglês instrumental no Brasil. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 3, II semestre de 2005.

NEVES, Gleice de Andrade. **Crenças de alunos e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b7.doc>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

NEVES, Edna. **As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do Ensino Fundamental.** 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem, 1996.

NEVES, Raquel Abrahão Edreira. **O que é inglês instrumental?** Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <<http://www.ucg.br/news/artigos.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Crenças relacionadas à motivação de aprender LE (inglês) no curso de letras de uma universidade pública. **Revista Desempenho**, v. 9, n. 2, dez / 2008.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para os planos de ação. IN: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M; PAGANO, A. (Orgs.) **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, p. 7-28, 2000.

PAGOTO DE SOUZA, Marcela Ortiz. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p.1-13, 2009.

PAJARES, M. Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 62, n. 2, p. 307-332, 1992.

PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally. W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, p. 24-33, 2000.

PASSONI, Adriana Naime P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras**. 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Y. Mudança nas teorias pessoais na prática pedagógica de uma professora de inglês. 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, SP: Pontes, p. 43-64, 2010.

PRICE, Henry Habberley. **Belief**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAMOS, Rosinda Castro G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, p. 109-123, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução de José M. Castrillo. Cambridge, 1998.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values**: a theory of organization and change. Jossey-Bass, San Francisco, 1968.

ROMERO, Tânia Regina de S. Inglês instrumental enriquecido com ferramentas da Linguística sistêmico-funcional. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v. 2, n. 1, p. 29-35, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Eduardo Ferreira. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional**: um estudo de caso. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília, DF: Edunb, p. 49-57, 1999.

SAYEGH, Flávia. **As relações entre desenvolvimento e aprendizagem para Piaget e Vygotsky**. 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=884>>. Acesso em: 13 maio 2010.

SEDYCIAS, João. **O que é espanhol instrumental?** Disponível em: <http://home.yawi.com.br/hp/sedycias/instrument_01s.htm>. Acesso em: 24 out. 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)**. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271. jan./jun., 2007.

STURZA, Eliana da Rosa. **Anotações de aula**. Disciplina de Política de Línguas, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM/ 2º semestre de 2010.

VIANA, Nelson. Língua, cultura e integração. In: MASELLO, Laura (Org.) **Actas del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, p.11-23, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das 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**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, p. 219-231, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. **Mind in society** – The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201 – 229, 2003.

ANEXOS

B) SOBRE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE IDIOMAS

1-A. ¿Cree usted que el hecho de ser ya adulto le traerá alguna dificultad al aprendizaje de una Lengua Extranjera?
¿Por qué?

2-A. ¿Cree usted que el nivel de escolaridad de una persona influye en el aprendizaje de otro idioma?
() Sí () No () _____ ¿Por qué?

3-A. ¿El hecho de estar en Brasil es más importante para aprender portugués que el mismo curso?
() Sí () No ¿Por qué?

4-A. Indique las características de un buen y efectivo curso de idioma.

4.1 () Énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.2 () Listados de vocabulario bilingües – en castellano y en el idioma extranjero.

4.3 () Estudiar en detalle la gramática.

4.4 () Hacer siempre ejercicios de traducción.

4.5 () El profesor habla en castellano para dar las explicaciones.

4.6 () El alumno primero aprende a hablar para sólo después leer y escribir.

4.7 () El docente y los alumnos deben hablar sólo en el idioma extranjero en clase.

4.8 () Se debe enseñar el vocabulario corriente en el habla de los nativos del idioma que se está aprendiendo.

4.9 () Presenta los contenidos de lo más sencillo a lo más complejo.

4.10 () Exige la memorización de diálogos y expresiones.

4.11 () Enseña como habla la gente más que las reglas gramaticales.

4.12 () Objetiva a que el alumno sepa hacerse entender sin la necesidad de una pronunciación perfecta.

4.13 () Utiliza actividades que simulan una comunicación real.

4.14 () El docente no corrige todos los errores que hacen los alumnos al hablar, sino sólo los que interfieren en la comunicación.

C). SOBRE EL PORTUGUÉS

5-A. ¿Cree usted que es importante saber el portugués? () Sí () No ¿Por qué?

6-A. ¿Aprender el portugués es fácil o difícil? ¿Por qué?

7-A. ¿Le parece que se puede llegar a saber el portugués sin haberlo estudiado? () Sí () No ¿Cómo?

D). SOBRE LA ENSEÑANZA DIRIGIDA E INTENSIVA DE LENGUAS.

8-A. ¿Cree usted que es posible aprender en un curso intensivo de sólo cinco días? ¿Por qué?

9-A. ¿Le parece que un curso dirigido solamente a la profesión del alumno es suficiente para comunicarse o es necesario que se aprenda otras cosas más generales de la lengua?

10-A. ¿Qué espera usted de las clases de portugués que empiezan mañana?

Comentarios que usted quiera hacer.

Anexo B – Questionário n° 2 – Pós-curso

CUESTIONARIO NÚMERO 2

N° _____

Este cuestionario está relacionado al que respondió usted antes de empezar el curso de esta semana. En aquel momento, sus respuestas se refirieron a cursos y situaciones en general. Ahora, después de haber participado de las clases, le pido que responda el cuestionario llevando en cuenta su experiencia en este curso. Si le parece necesario, le puedo alcanzar el cuestionario 1 para que vea sus respuestas.

¡Muchas gracias!

B) SOBRE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE IDIOMAS

1-D. ¿Cree usted que el hecho de ser ya adulto le trajo alguna dificultad al aprendizaje de una Lengua Extranjera?
¿Por qué?

2-D. ¿Cree usted que el nivel de escolaridad de una persona influye en el aprendizaje de otro idioma?
() Sí () No () _____ ¿Por qué?

3-D. ¿El hecho de estar en Brasil le pareció más importante para aprender portugués que el curso?
() Sí () No ¿Por qué?

4-D. Indique las características de un buen y efectivo curso de idioma.

- 4.1 () Énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- 4.2 () Listados de vocabulario bilingües – en castellano y en el idioma extranjero.
- 4.3 () Estudiar en detalle la gramática.
- 4.4 () Hacer siempre ejercicios de traducción.
- 4.5 () El profesor habla en castellano para dar las explicaciones.
- 4.6 () El alumno primero aprende a hablar para sólo después leer y escribir.
- 4.7 () El docente y los alumnos deben hablar sólo en el idioma extranjero en clase.
- 4.8 () Se debe enseñar el vocabulario corriente en el habla de los nativos del idioma que se está aprendiendo.
- 4.9 () Presenta los contenidos de lo más sencillo a lo más complejo.
- 4.10 () Exige la memorización de diálogos y expresiones.
- 4.11 () Enseña como habla la gente más que las reglas gramaticales.
- 4.12 () Objetiva a que el alumno sepa hacerse entender sin la necesidad de una pronunciación perfecta.
- 4.13 () Utiliza actividades que simulan una comunicación real.
- 4.14 () El docente no corrige todos los errores que hacen los alumnos al hablar, sino sólo los que interfieren en la comunicación.

C) SOBRE EL PORTUGUÉS

5-D. ¿Cree usted que es importante saber el portugués? () Sí () No ¿Por qué?

6-D. ¿Aprender el portugués es fácil o difícil? ¿Por qué?

7-D. ¿Le parece que se puede llegar a saber el portugués sin haberlo estudiado? () Sí () No ¿Cómo?

D). SOBRE LA ENSEÑANZA DIRIGIDA E INTENSIVA DE LENGUAS.

8-D. ¿Cree usted que es posible aprender en un curso intensivo de sólo cinco días? ¿Por qué?

9-D. ¿Le parece que un curso dirigido solamente a la profesión del alumno es suficiente para comunicarse o es necesario que se aprenda otras cosas más generales de la lengua?

10-D. Con relación al curso que hizo usted, ¿sus expectativas fueron atendidas? () Sí () No ¿Por qué?

11-D. ¿Qué más le llamó la atención en este curso?

OBSERVACIONES QUE USTED QUIERA HACER

Anexo C – Modelo de relatório de observação**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO**

Registro de observações sobre a postura do participante, como aprendiz de LE, durante curso de português instrumental, com ênfase na comunicação oral.

Curso de Capacitação em Português/LE Instrumental

Período de realização: de 28 de março a 01 de abril de 2011.

Horas/aula: 40

Local: CEPESLI – Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Instrumentais

Aluno: 03

Comportamento

O aluno 03 é aluno bastante atento e parece sentir-se à vontade com a dinâmica das aulas adotada pelos professores. Talvez, isso se dê pelo fato de que é um rapaz bastante jovem e que há pouco tenha terminado seus estudos, não tendo tempo ainda de perder o “ritmo de sala de aula e dos estudos”. É um aluno bastante interessado, demonstra ser bastante cuidadoso com o material didático, procura sempre prestar atenção nas explicações e orientações do professor antes de resolver exercícios do livro ou de resolver outras atividades propostas pelo docente.

Antes da apresentação de atividades orais ao professor e aos outros colegas, 03, sempre que possível, procurava “treinar” primeiro com o colega ao lado, para, então, apresentar aos demais.

Outro comportamento do aluno que despertou nossa atenção foi o fato de que ele, com frequência, tomava o material didático em mãos e dirigia-se até a professora ou ao professor para ver se o que tinha escrito “estava bem” (“Está bien assim?”)

Durante todo o curso, percebeu-se em O3 um grande empenho no aprendizado da nova língua, pois parecia estar procurando aproveitar o máximo as aulas do curso. Ele foi um aluno que não apresentou dificuldades com o que era ensinado, uma vez que o curso oferecido é diretamente direcionado para a profissão de policial rodoviário. Além disso, parece que as aulas estão em conformidade com suas expectativas com relação ao curso, pois as aulas são desenvolvidas pelo viés comunicativo, já que o objetivo do curso é a comunicação/interação oral com o estrangeiro.

Aprendizagem

Como o curso está voltado à interação/comunicação entre policiais rodoviários e motoristas brasileiros no Uruguai, a grande maioria das atividades presentes no material didático utilizado em sala de aula visa desenvolver a habilidade de comunicação oral do aluno. Para tanto, são utilizadas, nas aulas, atividades de compreensão oral, tais como gravações de diálogos e textos em áudio, vídeos, músicas, etc., e de produção oral, nas quais os alunos simulam situações de comunicações entre policial e motorista brasileiro, como, por exemplo, em caso de acidente de trânsito, com vítima, com pessoas feridas, apenas com danos materiais, etc.

No início do curso, dentre essas atividades, O3 demonstra maior dificuldade com as atividades que propõem o desenvolvimento da audição, mas parece empenhar-se para superá-la. Já ao final, parece estar com a audição bastante “treinada” e compreende com mais facilidade os áudios. Com relação às atividades para o desenvolvimento da oralidade, o aluno demonstra uma aprendizagem impressionante, pois basta ser corrigido ou escutar as correções feitas aos colegas uma vez para memorizá-las. Com exemplo, cito as palavras “tchato” – chato, “facção” – façam, etc. Essas palavras não são de fácil assimilação por parte dos hispanofalantes pelo fato de o encontro das consoantes “c” e “h” serem pronunciadas com som de “tch” em espanhol. Já a dificuldade com “ç” explica-se por ser uma letra que não faz parte do alfabeto espanhol.

Em situações de leitura de pequenos textos e diálogos (nas quais o aluno sempre procura participar de forma voluntária) ou de produção oral, também pude observar a preocupação do aluno com a pronúncia de frases e palavras, o que pode ser observado pelo fato de que, com frequência, pede a aprovação do professor ou da professora (normalmente com um movimento de cabeça e/ou uma expressão facial) daquelas palavras que tem dúvida.

O aluno em questão demonstra especial atenção à aprendizagem de vocabulário, pois afirma que, apesar de o português e o espanhol serem idiomas parecidos e de se poder estabelecer relações de uma língua à outra, preocupa-se em entender o significado de cada palavra nova.

Apesar de a turma ser bastante agitada e de a maioria dos alunos manterem conversas paralelas à aula, 03 consegue manter a atenção e a concentração nas atividades que está realizando.

Independente desses fatores, 03, ao final do curso, demonstrou um avanço significativo com relação à leitura, pronúncia e comunicação em português. Esse avanço considerável na aprendizagem provavelmente se deu ao grande interesse do aluno por tudo que acontecia em sala de aula, por suas interações com os professores e os demais colegas, por tirar suas dúvidas e não ter vergonha ou medo de expressar-se em português dentro de suas limitações.

Anexo D – Roteiro para a entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE PERGUNTAS QUE NORTEARAM A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que o senhor acha dos cursos intensivos?
2. O que o senhor acha de um curso voltado somente para a sua profissão?
3. O que o senhor esperava do curso? Como o senhor imaginava que iriam ser desenvolvidas as aulas?
4. E agora, depois de ter realizado o curso, você considera que suas expectativas foram alcançadas? Por quê?

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS - CAL
MESTRADO EM LETRAS – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Informo que yo, _____, fui esclarecido (a), de manera clara y detallada, libre de cualquier tipo de constreñimiento o coerción, que la pesquisa intitulada “*Crenças sobre ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira em cursos instrumentais para policiais uruguaios*”, realizada por Deize Fernandes Diniz, alumna del Curso de Posgrado en Estudios Lingüísticos de la Universidad Federal de Santa Maria, bajo orientación de la profesora Dr Maria Tereza Marchesan, tiene por objetivo identificar las creencias que permean la enseñanza instrumental de lenguas y reflejar sobre cómo la enseñanza del profesor puede afectar el cambio de esas creencias.

La colecta de las informaciones será efectuada a través de cuestionario, observaciones hechas durante las clases y entrevista.

Fui igualmente informado(a) que tengo asegurado el derecho de:

- a) Recibir respuesta para todas las dudas y preguntas que desear hacer acerca de asuntos referentes al desarrollo de esta investigación;**
- b) No tener mi identidad revelada en momento algún de la pesquisa y divulgación de los resultados, y;**
- c) Desistir de participar de la pesquisa a cualquier momento.**

Firma del participante

Santa Maria, ___ de _____ de 2011.

Deize Fernandes Diniz

Prof. Dr. Maria Tereza N. Marchesan

Mestranda do PPGL/UFSM

Orientadora

Apêndice B – Livro didático. Unidade 2, Módulo 1: Falar sobre legislação

PORTUGUÊS PARA POLICIAIS RODOVIÁRIOS DO MERCOSUL

MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

FABIANA PERPÉTUA FERREIRA FERNANDES

SAMUEL DA SILVA BARATTO

ÂNGELA LUZIA FLAIN FERREIRA

ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ

NÚBIA VARGAS MARAFIGA

DEIZE FERNANDES DINIZ

EDILÉIA GARLET

VICTOR MATHEUS PORTELLA RIBEIRO

MIRELLA NUNES GIRACCA

TICIANE PORTELLA RIBEIRO

Núcleo de Pesquisa de Línguas em Contextos de Ensino - NELCE

Grupo de Pesquisa - CNPq



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

MEC

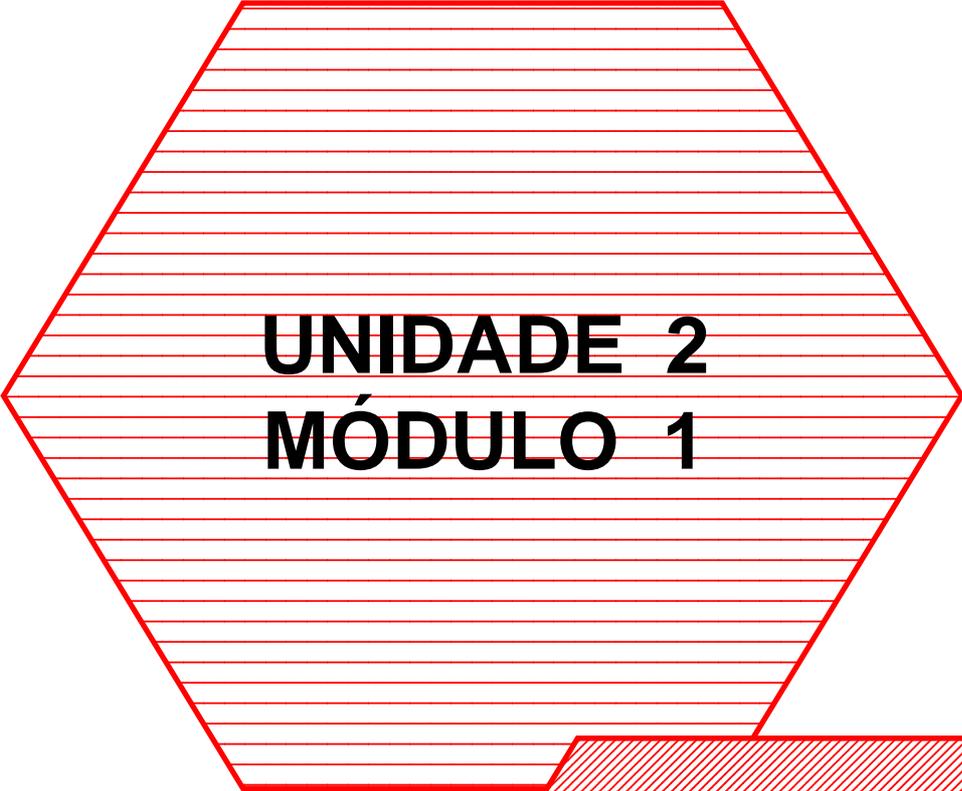


CONSULADO DO BRASIL EM RIVERA, URUGUAI

MRE2008

ÍNDICE

Prefácio	05
Fronteira Viva	07
Agradecimentos	09
Unidade 1	
Módulo 1 - Pedir e dar informações	13
Módulo 2 - Descrever pessoas e objetos	19
Unidade 2	
Módulo 1 - Falar sobre legislação	29
Módulo 2 - Verificar a documentação	36
Unidade 3	
Módulo 1 - Informar o motorista	41
Módulo 2 - Dicas de Segurança	50
Unidade 4	
Módulo 1 - Atender acidentes	55
Revisão	65
Anexos	
1 - Estados brasileiros	72
2 - Transcrições	73
3 - Galeria de fotografias do 1o. curso de PLE na UFSM.	77
Autores do Livro	80



UNIDADE 2
MÓDULO 1



FALAR SOBRE
LEGISLAÇÃO

PARA SUAS ANOTAÇÕES

FALAR SOBRE LEGISLAÇÃO

1. No programa “Comunidade Legal”, a apresentadora Vidinha entrevista o policial rodoviário Joel Venâncio, a respeito do Código de Trânsito Brasileiro. Escute a entrevista e complete os espaços em branco.

Vidinha: Olá, caro ouvinte. Hoje, em “Comunidade Legal”, vamos falar com o policial Joel Venâncio. Ele nos explicará algumas questões sobre o Código de Trânsito Brasileiro.

Bom dia, soldado Venâncio. Obrigada por sua presença aqui. Gostaria que você explicasse aos nossos ouvintes o que é o Código de Trânsito Brasileiro.

Joel: Bom dia. Bem, o Código de Trânsito apresenta a lei que regulamenta o _____ nas _____ de nosso país. Nele estão as normas para o fluxo de _____, para a conduta dos _____, dos _____, etc. A função do CTB é estabelecer uma ordem nas estradas, estejam elas dentro ou fora do _____; como nas _____, para que todos possam andar em segurança.

Vidinha: Interessante. Das normas que se fazem presentes no Código, há algumas mais importantes que outras que o nosso motorista deva conhecer?

Joel: Na verdade, o CTB possui um texto um pouco extenso, pois ele foi pensado para regulamentar diversas situações que ocorrem nas estradas, desde o correto uso do _____, os equipamentos de segurança de um carro, até o _____ de carros e ciclistas. Mas, todas as normas são importantes, pois têm o objetivo de garantir a segurança das pessoas.

Vidinha: E, com relação ao trânsito de carros, tem alguma norma que você gostaria de chamar a atenção:

Joel: Diria ser imprescindível obedecer às _____, sobretudo as que regulamentam a _____ e a questão das _____. O motorista prudente sabe que a presença de uma _____ indicando a velocidade máxima ou as _____ pintadas na pista, permitindo ou não a _____, visam a orientá-lo para sua própria segurança.

Vidinha: Então o objetivo maior do CTB é a segurança do motorista.

Joel: Não só do motorista, mas de todos os que circulam por uma estrada: _____, _____, _____, veículos não motorizados (como _____ e _____), etc.

Vidinha: Mas, nem todas as pessoas têm consciência de sua responsabilidade social! Você poderia nos dizer quais são as _____ mais cometidas pelos motoristas ao dirigir?

Joel: Acredito que as relacionadas com o _____ e com a _____ em locais proibidos, pois muitos dos _____ com morte ocorrem nestas situações.

Vidinha: Apenas estas?

Joel: Não. A falta de cuidado com a manutenção do veículo e com os itens de segurança também: _____, sinalização do carro que não funciona, o não uso do _____, dirigir _____; enfim, infrações que muitas vezes resultam em _____.

Vidinha: E as _____ para estas infrações?

Joel: Variam desde _____ e _____ até a apreensão da _____ e do _____.

Vidinha: Assim, infelizmente, caros ouvintes, estamos chegando ao final do programa. Quero agradecer ao nosso convidado de hoje, o policial Joel Venâncio, que nos falou sobre o Código de Trânsito Brasileiro. Muito obrigada pela sua participação no programa e por seus esclarecimentos.

2. A. Segundo o soldado Joel, das normas contidas no Código de Trânsito,

- a) há algumas mais obedecidas que outras.
- b) são mais importantes as que se referem à velocidade.
- c) não são importantes as que se referem aos pedestres.

2. B. O Código de Trânsito Brasileiro visa:

- a) dar uma ordem ao fluxo de veículos nas estradas.
- b) zelar para que as pessoas tenham segurança no trânsito.
- c) estabelecer a velocidade máxima dos veículos.
- d) indicar os lugares onde não é permitida a ultrapassagem.

3 O Código de Trânsito do seu país

a) também abrange todo tipo de veículos?

b) hierarquiza as normas por importância ou gravidade?

3.1 Você acha que há normas mais importantes ou infrações mais graves que outras?

4. Como você define a “direção defensiva”?



Os Controladores de Velocidade

Os **controladores de velocidade**, popularmente chamados de **pardais**, são aparelhos que permitem verificar a velocidade e são utilizados com o objetivo de controlar e registrar a velocidade dos automóveis.

Há dois tipos de **pardais**: **fixos** e **móveis**. Os pardais fixos estão nas estradas e os móveis são operados pelos **policiais rodoviários**.



5. Como se dá a fiscalização da velocidade em seu país? Também há pardais? Em caso de resposta positiva, de que tipo?

PLACAS DE SINALIZAÇÃO

Placas são sinais de trânsito utilizados para orientar, advertir e disciplinar a circulação dos elementos do trânsito ao longo das vias. Todo o cidadão tem o dever de conhecer, proteger, respeitar e obedecer à sinalização de trânsito. Da mesma forma, temos o direito a vias sinalizadas e seguras.

A sinalização é tão importante que não é possível aplicar penalidades aos condutores se não existir sinalização ou esta estiver deficiente.

As placas constituem a sinalização vertical, que devem estar afixadas ao lado da via, na posição vertical.

De acordo com a função que exercem, podem ser de três tipos:

1. **Sinalização de regulamentação:** São escritas em preto sobre fundo branco com contorno vermelho. À exceção de duas que têm outras formas, são todas redondas. Informam sobre uma obrigação ou proibição.

2. **Sinalização de advertência:** são de cor amarela, também escritas em preto sobre fundo amarelo têm a função de alertar para perigo nas vias.

3. **Sinalização de indicação:** podem ter diferentes tamanhos e são, geralmente, retangulares. São utilizadas para informar sobre locais de interesse, distâncias, percursos, serviços auxiliares. Podem ainda ter caráter educativo.

(Anexo II do CTB, Resolução 160/04)

6. Dê um exemplo para cada um dos três tipos de placas citados acima, no caso de estradas.

	mais importantes	menos observadas
Regulamentação:	_____	_____
Advertência:	_____	_____
Indicação:	_____	_____

ALGUMAS NORMAS DESOBEDECIDAS POR MOTORISTAS ESTRANGEIROS NO BRASIL

Carregar pessoas na carroceria de caminhões e caminhonetas.

As indicações de velocidade máxima.

Estacionar em fila dupla ou em lugar proibido.

ADVERTIR SOBRE IRREGULARIDADES

Diálogo 1: ABORDADOS NO CAMINHO

Júlia: Que bom que a chuva passou! Sinto-me mais segura agora. A propósito, somente o limpador de pára-brisas estava com defeito, não é Carlos? Os demais equipamentos do carro estão em ordem?

Carlos: Não te preocupes. Revisei tudo antes de sairmos de casa. Também levei o carro na oficina, para fazer uma revisão geral.

Felipe: Olha, pai. Ali na frente, os policiais estão parando os carros.

Carlos: Deve ser alguma barreira, ou algo assim.

Júlia: Carlos, o guarda está fazendo sinal para parar.

Policial: Bom dia. Preciso verificar se está tudo em ordem com os equipamentos de segurança de seu carro. Ligue os faróis, piscas e as luzes dos freios.

Vamos começar pelas luzes e sinaleiras: piscas ... luz de freio ... sinaleiras traseiras ... sinaleiras dianteiras ... faróis...

Carlos: Está bem.

Policial: As luzes estão em ordem. Vamos ver o extintor.

Carlos: Aqui está.

Policial: A validade vence na semana que vem...

Carlos: Ah, eu nem tinha me dado conta.

Policial: Providencie a recarga, pois o senhor poderá ser autuado. Agora, necessito verificar o triângulo, o macaco e as ferramentas.

Carlos: Está tudo no porta-malas.

Policial: Está tudo em ordem. Tenham uma boa viagem.



1. Qual foi o motivo da abordagem?

2. Que equipamentos foram verificados e quais foram os resultados das verificações?

3. A atitude do policial ao examinar o extintor foi de:

- a) aconselhar que comprasse um extintor novo.
- b) alertar para prazo de validade do extintor.
- c) avisar que, em outra inspeção, poderia ser autuado.

4. O termo “oficina”, mencionado no diálogo, refere-se a:

- a) repartição pública de inspeção de veículos.
- b) lugar da estrada onde os policiais fazem barreira;
- c) local destinado à manutenção e conserto de carros.

5. Dentre as palavras escritas abaixo, sublinhe as que se referem aos equipamentos de manutenção do veículo e faça um x sobre as que aludem à segurança dos ocupantes.

estepe	airbag	triângulo	freios
limpador de pára-brisa	buzina	faróis	espelho retrovisor
chave de roda	placa	macaco	cinto de segurança

6. Que recomendações você daria a um motorista estrangeiro ao entrar no seu país?

7. Quais as normas mais desobedecidas por motoristas estrangeiros em seu país?

Red dashed box containing 18 horizontal lines for writing.

VOCÊ SABIA???

- ... que em 1904 existiam, no mundo, 55.000 veículos?
- ... que 60% da poluição atmosférica vem dos automóveis?
- ... que 75% dos acidentes ocorrem com tempo bom?
- ... que o CBT prevê multas para quem dirige com calçados que não firmem nos pés, como chinelos, tamancos e sapatos de salto alto?
- ... que bater o carro a 60km/h é como cair de um prédio de quatro andares?

8. Escute o texto e responda.

Diálogo 2: CARRO APREENDIDO

I. O grupo de amigos viaja no carro

- a) de Carlos.
- b) do pai de Carlos.
- c) alugado por Carlos.

II. Segundo Carlos, com relação aos documentos do carro pode-se afirmar que

- a) falta o seguro obrigatório.
- b) estão sem nenhuma pendência.
- c) falta o certificado de propriedade do veículo.

III. Fernando percebe a presença de uma barreira policial porque

- a) o motorista de outro carro fez sinal de luz.
- b) o motorista de outro carro buzinou.
- c) o motorista de outro carro fez sinal com os braços.

IV. O policial constata irregularidade quanto

- a) às identidades dos ocupantes do carro.
- b) ao certificado de propriedade do carro.
- c) à carteira de motorista do condutor.

V. Como penalidade, o policial

- a) apenas notifica.
- b) prende os ocupantes do carro.
- c) apreende o carro.

VI. O policial decide telefonar aos pais dos ocupantes do carro, pois

- a) eles eram menores de idade.
- b) eles foram presos.
- c) estavam ilegais.

VII. O que havia de errado com a carteira de motorista de Carlos?

- a) Estava ilegível.
- b) Era falsificada.
- c) Estava vencida.

Red dashed box containing a series of horizontal lines for writing answers.