



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UM SABER ANTIGO SOB UM NOVO OLHAR: O ENSINO DA LÍNGUA
GREGA

Carla Pinotti

Asunción, Paraguay

2021

Carla Pinotti

**UM SABER ANTIGO SOB UM NOVO OLHAR: O ENSINO DA LÍNGUA
GREGA**

Tesis presentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito para obtenção do grau de Máster en Ciencia de la Educación.

Tutor: Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2021

Carla Pinotti

**UM SABER ANTIGO SOB UM NOVO OLHAR: O ENSINO DA LÍNGUA
GREGA**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2021.

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, 105p.
Lista de Referências: p. 79

Carla Pinotti

**UM SABER ANTIGO SOB UM NOVO OLHAR: O ENSINO DA LÍNGUA
GREGA**

Esta Dissertação foi avaliada e aprobada em ____/____/____ para obtenção de Master en
Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción- UAA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mario (in memorian) e Marly (in memorian) que sempre me ensinaram a agir com respeito, honestidade, simplicidade, dignidade e amor ao próximo.

Ao meu marido, pela amizade carinho e companheirismo de sempre. Agradeço pela paciência e compreensão com minha ausência durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço a Deus, por iluminar meu caminho, por ter abençoado todos os dias da minha vida e me dar forças para eu seguir sempre em frente.

Ao meu estimado orientador, prof. Daniel González, inicialmente por ter me aceitado como orientanda e pelos muitos ensinamentos, orientação, paciência, disponibilidade e apoio.

A Universidade Autônoma de Assunção, que proporcionou meu aprendizado.

Aos colegas de turma da UAA, pelo agradável, prazeroso e divertido convívio durante esses dois anos.

As minhas mais que queridas amigas Ana Lúcia, Roseane Franco e Selma Ribeiro de Farias, que administraram nossas idas e vindas à Assunção, e Veronica Melo. Vocês são exemplo de determinação, força, generosidade e bondade.

Ao amigo Artur Maciel, pelo apoio e pela ajuda em todos os momentos. Agradeço pela amizade e companheirismo.

E a todos os não citados que contribuiram direta ou indiretamente para a realização e conclusão desta importante etapa da minha vida. Meus sinceros agradecimentos.

“Que cada um considere a si mesmo, não como um homem procurando satisfazer sua própria sede de conhecimento [...]mas como um colaborador numa grande obra comum relacionada com os interesses supremos da humanidade”

Hermann Helmholtz (1821–1894)

SUMÁRIO

SUMÁRIO	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
RESUMO	xii
RESUMEN.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
Objetivo Geral.....	2
Objetivos Específicos	2
Justificativa	2
1 MARCO TEÓRICO	5
1.1 O ensino superior e a extensão nas universidades brasileiras	6
1.2. Extensão universitária.....	9
1.3 motivação e aprendizagem	13
1.3.1. Aprendizagem.....	13
1.3.2 Motivação.....	18
1.4 O ensino de línguas estrangeiras – impacto nas sociedades	24
1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases e Língua Estrangeira.....	27
1.5 A língua grega	29
1.5.1. A importância da língua grega clássica para os dias atuais.....	40
1.5.2. Grécia um pouco de história.....	41
1.5.3 A Grécia hoje.....	43
2 MARCO METODOLÓGICO	46
2.1 Tipo de investigação	47
2.2 Descrição do lugar da pesquisa	47
2.3 População e amostra	50
2.3.1 Espaço CLAC/UFRJ.....	51
2.4 Técnicas de Coleta de dados	52
2.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados	53

2.5 Validações dos Instrumentos.....	53
2.5.1 Procedimento de aplicação dos instrumentos.....	54
2.5.2 Técnicas de análise de dados.....	55
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
3.1 Resultados	58
CONCLUSÕES	76
SUGESTÕES	77
REFERENCIAS	79
ANEXOS	85
ANEXO 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	86
ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	88
ANEXO 3 PERGUNTAS PARA O QUESTIONARIO.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos do construtivismo	18
Quadro 2- Vocábulo Grego adotado através do latim vulgar seus significados ..	25
Quadro 3- Vocábulo Grego adotado através do latim vulgar seus significados ..	34
Quadro 4- Vocábulo Grego adotado através do latim vulgar seus significados ..	34
Quadro 5- Vocábulo adotado através do árabe e seus significados	35
Quadro 6- Vocábulo adotado através do Grego e seus significados.....	35
Quadro 7- Prefixos radicais de origem Grega	37
Quadro 14- Análise descritiva – Renda	69
Quadro 15 – Análise descritiva – Negativo.....	70
Quadro 17- Análise descritiva – Dificuldade	73
Quadro 18 - Análise descritiva - Vantagem	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria de assimilação e acomodação de Piaget	15
Figura 2- Representação dos elementos e componentes da metacognição	23
Figura 3- Alfabeto Grego	33
Figura 4-Prefixos de origem Grega	37
Figura 5- Localização geográfica – Grécia antiga	41
Figura 6- Mapa de localização da Grécia na Península Balcânica	43
Figura 7 - Mapa da Ilha de cidade Universitária	49
Figura 8- Prédio da Faculdade letras	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade dos participantes	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 2- Escolaridade.....	Erro! Indicador não definido.1
Gráfico 3- Outra língua	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 4- Renda dos participantes.....	697
Gráfico 5- Finalidade do curso	608
Gráfico 6- Motivação	Erro! Indicador não definido.9
Gráfico 7- Pontos positivos	71
Gráfico 8- Dificuldades.....	72
Gráfico 9- Vantagem.....	74

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal, analisar sob a ótica discente, as motivações de aprender a língua grega da antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa adquire relevância na medida em que se propõe a estudar as motivações dos alunos em aprender uma língua clássica e considerada “morta”, uma vez que, ora o mundo se encontra imerso em inovações científicas e tecnológicas, e a ciência protagoniza avanços transformando a sociedade que está cada vez mais imersa em modernidade. Ou seja, o interesse no tema se justifica frente a uma sociedade altamente tecnológica, globalizada e moderna, alunos se interessam por aprender um idioma clássico e “morto”. A pesquisa é quantitativa e descritiva, resultado de trabalho de campo junto ao Curso de Línguas Aberto a Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Os participantes da pesquisa são os alunos matriculados no curso no ano de 2020, junto aos quais foram aplicados questionários estruturados, visando responder à pergunta inicial: Quais as motivações dos alunos em aprender a Língua Grega Clássica no CLAC/UFRJ? Os dados coletados por meio desses questionários foram analisados utilizando a ferramenta SPSS para uma análise quantitativa das informações. A principal conclusão é que as motivações dos alunos são profissionais. Ou seja, eles realizam o curso visando melhores colocações de trabalho. Com a realização da pesquisa emergiram situações percebidas como lacunas e estas, ficam como legado desse estudo para que futuras pesquisas sejam realizadas no sentido de aprofundamento da vertente profissional dos alunos.

Palavras chave: Aprendizagem; Motivação; Língua grega;

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar, desde la perspectiva del estudiante, las motivaciones para aprender la lengua griega antigua en el Curso de Idiomas abierto a la comunidad de la Universidad Federal de Río de Janeiro. La investigación adquiere relevancia en la medida en que se propone estudiar las motivaciones de los estudiantes para aprender un idioma clásico y considerado “muerto”, ya que ahora el mundo está inmerso en innovaciones científicas y tecnológicas, y la ciencia lidera avances transformando la sociedad cada vez más inmersa en la modernidad. Es decir, el interés por el tema se justifica ante una sociedad altamente tecnológica, globalizada y moderna, los estudiantes están interesados en aprender un idioma clásico y “muerto”. La investigación es cuantitativa y descriptiva, resultado del trabajo de campo con el Curso Comunidad de Lenguaje Abierta (CLAC) de la Universidad Federal de Río de Janeiro-UFRJ. Los participantes de la investigación son estudiantes matriculados en el curso en 2020, a los que se les aplicaron cuestionarios estructurados, con el fin de dar respuesta a la pregunta inicial ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes para aprender la Lengua Griega Clásica en CLAC/UFRJ? Los datos recopilados a través de estos cuestionarios se analizaron mediante la herramienta SPSS para un análisis cuantitativo de la información. La principal conclusión es que las motivaciones de los estudiantes son profesionales, es decir, toman el curso con el objetivo de lograr mejores colocaciones laborales. Con la concreción de las investigaciones surgieron situaciones que fueron percibidas como lagunas y estas quedan como legado de este estudio para que futuras investigaciones se puedan realizar con el fin de profundizar en la vertiente profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje; Motivación; Lengua griega

INTRODUÇÃO

É bastante comum nos diálogos informais ouvirmos a expressão: “Estou falando grego?” Essa forma de expressão emitida no calor de um enunciado entre um emissor que se quer fazer entender e um receptor que não compreendeu a mensagem a ele direcionada é uma maneira de se fazer alusão a um contexto de incompreensão, em que há problemas na comunicação da parte desses dialogantes. A utilização dessa expressão evidencia bem o quanto a língua grega carrega o estigma de ser uma das línguas mais difíceis de estudar e compreender, seja na sua modalidade clássica ou moderna. O presente trabalho se concentra apenas no ensino do idioma grego da antiguidade, mais precisamente, no aprendizado do dialeto ático, por ser esse considerado o mais importante devido à literatura de imensa qualidade que legou para a posteridade.

No entanto, a língua grega nos é muito mais familiar do que se pode imaginar. De fato, o Grego está mais inserido em nosso cotidiano do que se acredita comumente, pois, afinal, ele influenciou fortemente o Latim, a língua que deu origem às línguas românicas, entre elas o português. Além disso, tanto o grego quanto o latim vieram de uma mesma língua comum, o indo-europeu, (Horta, 1983, p.36) o que também explica algumas semelhanças entre elas. A língua grega está tão presente em nosso cotidiano que muitos termos de uso comum na linguagem têm sua origem remota no idioma grego, tais como “harmonia”, “problema”, “patologia”, “teatro”, só para citar alguns exemplos, entre muitos, que aparecem no português quase com poucas alterações na escrita (em grego, fazendo-se a transcrição para os caracteres latinos, as palavras são “harmonia”, “pathología”, “théatron”).

A língua Grega clássica é chamada de “língua morta” porque não é mais falada hoje em dia. Na Grécia, atualmente, a língua falada é o Grego moderno, como assinala Rosa (2015, p. 3): “A língua grega é falada na Grécia, em Chipre e nas comunidades da diáspora. Esse grego que é falado atualmente denomina-se grego moderno. Contudo, a língua estudada nas universidades é o Grego Antigo[...]”.

A autora também assinala que esse grego antigo era falado na Grécia entre os anos de 800 a 330 a.C. e que era constituído por vários dialetos, sendo os principais o ático, o jônico, o dórico, o eólico e o árcado-cipriota. Porém, com a chegada do período helenístico, “usou-se um grego de comunicação universal, chamado koiné, ou "comum". Neste grego é que foram escritos o Novo Testamento e a Vulgata, tradução grega do Velho Testamento” (Rosa, 2015, p.3).

Conforme menciona a autora, a língua que é ensinada atualmente nas universidades é o Grego clássico, exatamente aquele que não é mais falado. Nessa perspectiva, enquanto servidora pública atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas testemunhei, no ano de 2011, a inserção da Língua Grega no projeto de extensão Curso de Línguas Aberto à Comunidade, CLAC/UFRJ, e atualmente, com turmas compostas por um número considerável de alunos, o que provocou inquietações que se traduzem aqui, como questões de estudo, quais sejam: quem são esses alunos; quais os seus interesses e expectativas em aprender a Língua Grega; quais são os desafios desses alunos em aprender Grego. Essas questões culminaram na principal questão de estudo da presente pesquisa: Quais as motivações dos alunos em aprender a Língua Grega Clássica no CLAC/UFRJ?

Objetivo Geral

Analisar sob a ótica discente, as motivações de aprender a língua grega da Antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Objetivos Específicos

1. Identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega;
2. Descrever o perfil dos alunos;
3. Determinar os desafios dos discentes em aprender Grego

Justificativa

A justificativa para a elaboração de um trabalho que versa sobre o aprendizado da língua grega clássica extensionista, consiste no fato de que hoje, o mundo encontra-se imerso em profundas modificações, sob todos os aspectos. As diversas áreas de conhecimento estão permeadas por contínuas e velozes mudanças, nas quais, a tecnologia assume grande

protagonismo. Nesse cenário, um estudo que busque resgatar e trazer para o centro da discussão o porquê de se estudar uma língua clássica, que, por não ser mais falada, é chamada inclusive, de “língua morta”, se justifica frente à própria disponibilidade e demanda no ambiente acadêmico. Dessa maneira, essa língua assume grande relevância junto à sociedade, sendo importante se indagar por que isso se dá (a importância cultural e o resgate do passado para se pensar o presente, certamente, são pontos de discussão).

No tocante ainda à justificativa da pesquisa, é importante ressaltar que não se verificou estudos anteriores contemplando essa temática, o que confere ao estudo aqui proposto grande ineditismo, aliado à sua relevância para a sociedade, pois pretende disseminar informações que pertencem ao próprio âmbito da pesquisadora, e certamente o compartilhamento dessa experiência irá contribuir para a difusão de conhecimentos acerca da importância do grego clássico nas universidades.

Por fim, a pesquisa se justifica por buscar analisar fatos e verificar situações relacionadas com o perfil de alunos que se interessam, em um tempo em que a sociedade se tornou tão tecnológica e moderna, por uma língua tão clássica, estigmatizada por seu caráter difícil e que, muitas vezes, sofre preconceito do leigo, que não entende o motivo de se ensinar o grego clássico, atualmente.

De acordo com o que foi exposto até aqui, e com vistas a atender aos objetivos propostos, estabelecemos marcos de reflexão que se encontram assim estruturados: Inicialmente se encontra a Introdução, apresentando a problemática inicial, as questões que incitaram a pesquisa, os objetivos e relevância. O segundo capítulo aborda o marco teórico subdividido por seções que contextualizam a pesquisa, iniciando por apresentar um breve histórico acerca do Ensino Superior Superior no Brasil, tendo como um dos principais teóricos, Bortolanza (2017); Martins (2009) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996).

Também é abordado a Extensão Universitária, para o mesmo Serrano (2013), Carbonari (2007), contribuíram de forma efetiva. Além disso, também se aborda a questão da aprendizagem e motivação, fortemente amparada por Piaget (2002) e Boruchovitch e Bzuneck (2013) respectivamente. Ainda no segundo capítulo é abordada a questão do ensino da língua estrangeira, com suporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Brasil, (1988).

Dando prosseguimento, o item 4 do referido capítulo trata especificamente da língua grega, com suporte de Nascimento, Diniz e Montenegro (2016). Também, a história da Grécia é abordada, à luz dos estudos de Karlberg (2012).

A abordagem metodológica ganhou destaque, sendo o capítulo 3 dedicado a ela acompanhada de seções que, dentre elas, o *locus* da realização da pesquisa o desenho, tipo, métodos e instrumentos utilizados, que se tornaram indispensáveis para o discernimento da pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados obtidos em campo e a discussão com as teorias utilizadas no referencial teórico, e também as conclusões e recomendações da pesquisa.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 O ensino superior e a extensão nas universidades brasileiras

Para iniciar as considerações acerca do tema faz-se necessário contextualizar o ensino das línguas nas Universidades bem como as instâncias nas quais o ensino das línguas se encontra inserido. Na presente pesquisa, a contextualização do Ensino Superior se justifica porque o campo de pesquisa - CLAC/UFRJ, encontra-se inserido em um dos pilares da Educação superior: a extensão universitária. Vale destacar que o Ensino superior no Brasil foi alvo de diversas reformas que foram fundamentais para a Estrutura do Ensino Superior no Brasil, nesse sentido, torna-se interessante trazer esse histórico para se pensar na existência do grego clássico hoje nas universidades brasileiras.

O Ensino Superior emerge com o surgimento das Universidades, porém, Bortolanza (2017) assinala que, no tocante ao seu resgate histórico, existem controvérsias quanto a perspectivas, épocas do surgimento e contexto do Ensino Superior.

No Brasil, conforme os dizeres de Bortolanza (2017, p.3): “As universidades foram criadas após muita resistência de Portugal e também de brasileiros que as julgavam desnecessárias na Colônia. [...] diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes [...] criaram-se medidas para instituir o Ensino Superior no Brasil. ”

As considerações do autor chamam a atenção para o fato de que os portugueses foram contrários à ideia de se criar Universidades no Brasil, uma vez que o sistema passava por séria crise ocasionada pela expulsão dos jesuítas em 1759.

Mas, em 1808 a coroa portuguesa se instala no Brasil, e a partir daí iniciam-se as primeiras providências de estruturação de ensino superior, sob o controle do Estado e nesse momento dirigido para a formação profissional, segundo informações extraídas de Sampaio (1991).

Nessa mesma linha de pensamento Castro Júnior (2008), assinala que as Universidades como Instituições de Ensino Superior, priorizaram a pesquisa e a extensão com o intuito de formar profissionais habilitados para a área de trabalho, uma vez que este campo se tornava cada vez mais exigente.

Teixeira (2000), adverte que o ensino superior não sofreu grandes alterações ao longo do tempo, iniciando mais efetivamente em 1808, e por meio de decretos foi se modificando e se oficializando.

O autor destaca que a Universidade Brasileira, foi efetivamente criada através da Reforma Francisco Campos, na década de 30. Após isso, a mais importante modificação foi a

Reforma Universitária na da década de 60, que transforma expressivamente a estrutura universitária.

A esse respeito, Martins (2009), assume que a referida reforma, que se deu na verdade no ano de 1968, através da Lei 5.540/68, tinha como propósito, a modernização e ampliação das instituições públicas, sobretudo as universidades federais.

Porém, a reforma não apenas surtiu o efeito de modernização e ampliação tal qual era a proposta, mas gerou um contrassenso na medida em que possibilitou a modalidade particular de ensino, que para o autor foi impactante para a qualidade do processo de ensino.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (Martins, 2009. p.17).

Para o autor, o caráter privado das instituições de Ensino se tornou tendência, mas privilegiou uma modalidade descompromissada coma a pesquisa, o que tornou o Ensino órfão de sua finalidade principal. Nessa perspectiva, Battistus, Limberger e Castanha (2006, p.228) assinalam que:

A reforma universitária estabelecida pela Lei 5540/68, foi concebida como uma estratégia militar de afrontamento ao movimento estudantil, como uma concessão à classe média que clamava por mais vagas no ensino superior. Esta reforma, ao ser implantada, encontrou resistências em vários setores sociais ligados à educação, principalmente porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas.

As críticas dos autores se referem a um período da história da educação brasileira se encontrava submerso em um regime político construído sob bases consideradas pelo meio acadêmico como autoritárias, regime este, constituído por meio de um golpe de Estado, e que determinara como classe política dirigente, os militares.

Na mesma linha de pensamento Sampaio (1991, p.15), lembra que a reforma de 68 teve teoricamente, a incumbência dos seguintes atos:

1) aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e

pesquisa.

- 2) implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.

Entretanto, essa nova configuração de ensino implementada a partir de 1969, subverteu as universidades à constante vigilância ideológica e policial. Sampaio (1991) analisa a referida reforma à luz de fatores internos e externos. Como fatores internos a autora destaca que a reforme emerge em um momento de coerção governamental e política que culminou tornando ilegítimo o próprio sistema de ensino, e o fator externo está relacionado com à ampliação do sistema, enquanto política pública do governo para atender à imensa demanda por ensino superior originada pela própria reforma. Visando minimizar esses problemas, o governo ampliou as vagas no ensino público e estimulou à expansão do setor privado.

O contraponto dessa expansão, se refere à qualidade do ensino, ou melhor: a reforma trocou o aumento no número de vagas no ensino superior por baixa qualidade como afirma Sampaio (1991, p.19).

A expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante.

Nas palavras da autora, esse modelo é cruel pois cria a falsa expectativa de uma formação superior, mas que na verdade, desfigura a vida acadêmica dos indivíduos, pois o que ela proporciona na realidade é uma formação de qualidade duvidosa.

Entretanto, com o fim do regime militar no final da década de 80, a educação assume protagonismo na Constituição Brasileira de 1988, que em seus dispositivos transitórios

instituiu o prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. No ano de 1996 é homologada a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com mudanças expressivas nas modalidades e esferas educacionais, mais especificamente na Educação superior: Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

1. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] 3. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; 7. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996).

Conforme o item 7 do Art. 43, a Extensão deverá ser promovida como uma das finalidades da Universidade, com a participação da sociedade buscando a propagação de resultados positivos relacionados à pesquisa científica, a cultura, a tecnologia e produção do conhecimento realizado na Universidade.

1.2. Extensão universitária

As Universidades são constituídas por três pilares principais que a sustentam: Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, Paula (2013) afirma que dentre essas dimensões, a Extensão foi a última a surgir. Historicamente, a extensão universitária passou por diversos momentos e alterações. Conceitualmente, Serrano (2013), alega que há autores que estabelecem estreita relação da extensão das escolas gregas, e suas aulas abertas ao público, como os primeiros indícios de extensão universitária.

Vale esclarecer que a Extensão Universitária se constitui como a “comunicação” entre a sociedade e a Universidade, e é nesse espaço que a sociedade pode ter acesso à diversos cursos sem vínculo de estudante matriculado nos cursos regulares.

No Brasil, de acordo com Carbonari (2007), foi na Universidade Livre de São Paulo que ocorreram os primeiros movimentos relacionados com a extensão, e por volta de 1911 até 1917, por ocasião de conferências abertas ao público. Porém, só na década de 30 a extensão universitária se tornou prevista em Lei, como afirma Paula (2013, p.9), “A extensão

universitária, entre nós, está prevista desde a legislação de 1931 que, mediante o Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro.

Com isso, muitas instituições de ensino superior foram criadas, mas limitadas a divulgarem suas pesquisas para um público-alvo privilegiado da população. Esse cenário perdurou até a década 60, quando emergem ações voltadas para as classes menos favorecidas, visando a conscientização dessas camadas no que se refere aos seus direitos, e a relação com órgãos governamentais, no que se refere à necessidade da interdisciplinaridade e também às possibilidades de o trabalho de extensão ser considerado como estágio curricular, durante o período de férias (Nogueira, 2005).

Com o tempo, a extensão Universitária ganha importância, inclusive sendo desenvolvida uma Política Nacional de Extensão, elaborada, instituindo o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) criado e implantado no dia 06 de novembro de 1987 durante o “I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas”, realizado em Brasília, DF, e o conceito de extensão assim deliberado:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. [...], a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

No ano de 2012, durante o FORPROEX, realizado no Estado do Amazonas na cidade de Manaus, foi criada a Política Nacional de Extensão Universitária, e instituídos um total de quinze objetivos da extensão que visam:

1. Reafirmar a extensão universitária como um processo acadêmico concreto;
2. Ser reconhecido como estrutura importante do fazer universitário, associada a uma nova percepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional;
3. Cooperar no que se refere a solução dos grandes problemas sociais do País;

4. Colaborar com os programas temáticos desenvolvidos nas Universidades Públicas brasileiras;
5. Fomentar atividades de Extensão que provoque relações multi, inter e ou transdisciplinares e Inter profissionais da Universidade e da sociedade;
6. Possibilitar a participação da Universidade na constituição das políticas públicas para atender à população.
7. Permitir mecanismos de produção, inovação e disponibilização da ciência consentindo maior e melhor acesso ao saber bem como o desenvolvimento tecnológico e social do País;
8. Buscar financiamento público, transparente e padronizado, com fins destinados as ações de extensão;
9. Priorizar ações que visem o atendimento de necessidades sociais;
10. Fomentar o uso das tecnologias disponíveis para expandir a oferta e qualidade da educação em todos os níveis;
11. Levar em conta as atividades voltadas para a preservação cultural e artística;
12. Promover a educação ambiental e fins como atividade de extensão;
13. Instituir de forma definitiva a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um mecanismo de avaliação da própria Universidade;
14. Dar maior importância aos programas de extensão entre instituições, através de parcerias;
15. Atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana (FORPROEX, 2012).

Na realidade, a edição do evento realizada em 2012, apenas reafirma a Política Nacional de Extensão Universitária já prevista em FORPROEX anteriores, uma vez que muitos deles já haviam sido formalizados, mas, aos quais foram acrescentados outros que se fizeram necessários.

No momento, o que se tem de mais atual em termos de Legislação da Extensão Universitária é o Parecer CNE/CES Nº: 608/2018 que afirma: “A extensão, uma das funções precípua da universidade, está condicionada a diferentes concepções e práticas, além de cercada por dicotomias, contradições e conflitos. Tê-la, portanto, como um dos seus pilares, tem sido alvo de posições críticas e proposições de toda ordem”.

O referido parecer também afirma que: “Diante das novas demandas que o mundo

globalizado impõe à universidade, [...] permitem conceber a extensão universitária como função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, [...].

É nesse sentido, que emerge o Ensino de Língua Estrangeira nos Projetos de Extensão, quando a Universidade exerce a sua função potencializadora na formação dos alunos, o que está relacionado com a cultura, pois conhecer e aprender outras línguas é cultura.

Nesse sentido os Projetos de extensão emergem como potenciais facilitadores de acesso à cultura quando se propõem a oferecer os diversos cursos de línguas, e neles, está inserido o CLAC/UFRJ, e o curso de Grego.

1.3 Motivação e Aprendizagem

1.3.1. Aprendizagem

Falar de motivação na aprendizagem aqui se justifica, uma vez que a presente pesquisa está relacionada com os interesses e expectativas dos sujeitos estudados, o que está relacionado com as suas motivações. Antes, porém, abre-se um parêntese para sucintas considerações acerca da aprendizagem humana, que segundo Rossi (2017), a hipótese mais estudada atualmente sobre as bases neuronais da aprendizagem, sustenta que aprender é instituir no cérebro uma rede elétrica com sistemas sensoriais, influxos nervosos, ou seja, uma corrente elétrica que se propaga nos hemisférios cerebrais e que será organizada estrategicamente de modo a produzir aprendizagem.

Porém, a apreensão do conhecimento também pode estar relacionada com as condições sociais, relações pessoais e condições psicológicas do indivíduo. Esses fatores, incidem na vida escolar dos estudantes, e neste contexto, se evidencia que não basta considerar apenas o educando bem como também não, apenas a nota a ele atribuída. Portanto, aprendizagem se constitui sob diversas teorias e correntes, como por exemplo, de acordo com Natel; Tarcia; e Sigulem (2013, p.143).

A natureza da aprendizagem humana e o interesse em compreender como o homem constrói conhecimento já era objeto de estudo na Antiga Grécia: na formulação socrática de que o homem deveria, antes de tudo, conhecer a si mesmo e na convicção de Platão, de que os conhecimentos do homem foram adquiridos de uma vida anterior.

Atendendo-se ao texto citado, pode-se inferir que a aprendizagem é objeto de estudo e reflexões, desde os primórdios tempos. Porém, é consenso que a aprendizagem humana não se constitui apenas sob uma teoria única, ao contrário, ela se configura à luz de diversas e distintas teorias. Portanto, cabe nesse momento, destacar a teoria de Piaget quanto a aprendizagem humana.

Nesse sentido, a assimilação é a ação realizada pelos indivíduos com a finalidade de interiorizar o objeto, interpretando-o de forma a adaptá-lo às suas estruturas cognitivas. Serve para indicar um processo através do qual, o indivíduo apreende uma nova informação que até então não tinha. De acordo com Wadsworth (1996, p.5)

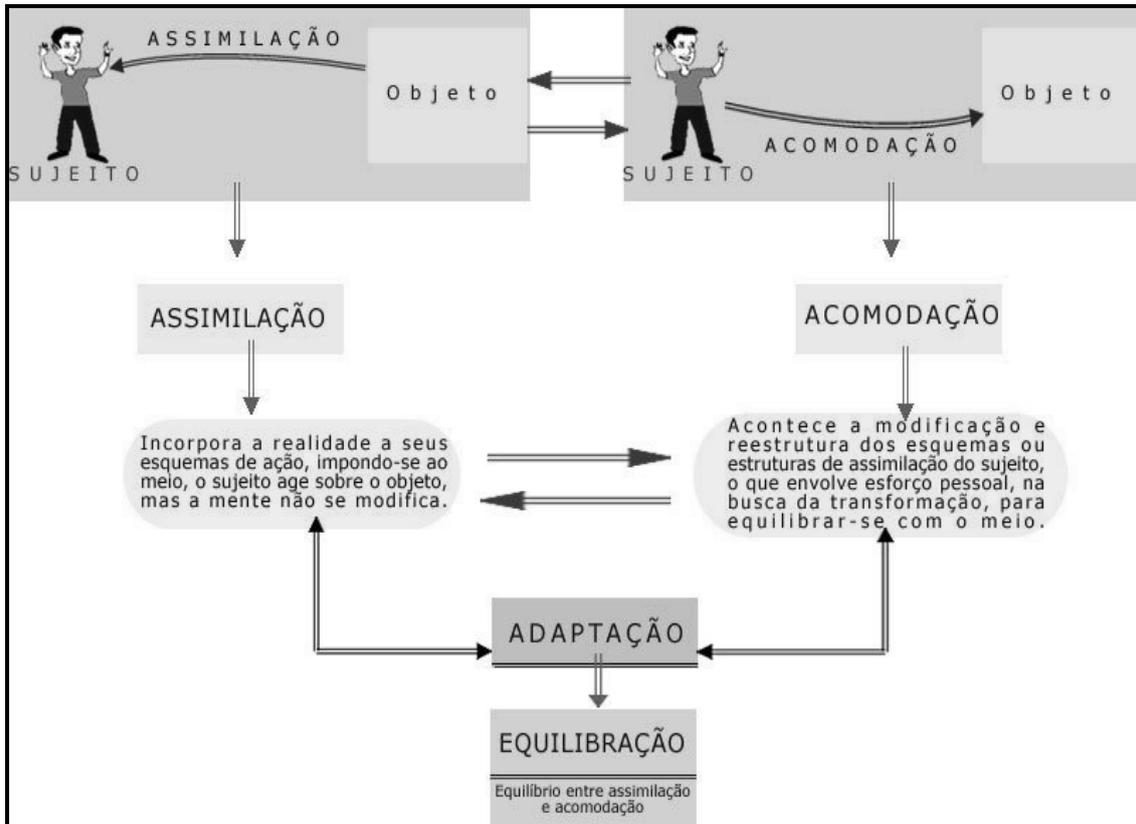
Assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Pode-se dizer que uma criança tem experiências: vê coisas novas (vacas), ou vê coisas velhas de novas formas e ouve coisas. A criança tenta adaptar esses novos eventos ou estímulos nos esquemas que ela possui naquele momento.

Já a acomodação é o processo pelo qual o sujeito transforma suas estruturas cognitivas, para otimizar a compreensão do objeto, ou melhor, o processo de acomodação ocorre porque o indivíduo não consegue entender uma nova informação, pois não existe uma estrutura cognitiva que seja familiar a essa informação.

Para Wadsworth (1996, p.7), “a acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas”.

A estabilização entre a assimilação e a acomodação é denominada adaptação ou equilíbrio. “Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Desequilíbrio é um estado de não balanço entre assimilação e acomodação. Equilíbrio é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio” (Wadsworth, 1996, p.8), conforme demonstrada através da figura 1 a seguir:

Figura 1 – Teoria de assimilação e acomodação de Piaget.



Fonte: adaptado de Zacharias (2004)

Com base na figura acima, e de acordo com Moreira (2009), para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por assimilação e acomodação. Ou seja, ao assimilar, o indivíduo incorpora a realidade a seus planos de ação, estabelecendo-se ao meio. Já no processo de acomodação o organismo (a mente) não se altera.

Ainda segundo Moreira (2009), na teoria de Piaget, para que haja aprendizagem é necessário que o esquema de assimilação sofra acomodação. Assim, para transformar os esquemas de assimilação é imprescindível indicar ações desafiadoras que incidam no desequilíbrio e logo, em reequilibrações contínuas, o que conseqüentemente culmina em construção do conhecimento. Isso está relacionado com o denominado construtivismo. Nesse sentido, Pinheiro (2002, p.40) destaca três características importantes do construtivismo: “ O conhecimento é construído através de experiências, aprender é uma interpretação pessoal do mundo, aprender é um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências. ”

Nessa mesma linha de pensamento, Ferrari (2008), fortemente embasado na obra de Emilia Ferrero, argumenta que para a construção do conhecimento é necessário que a criança compreenda o sentido das suas ações, que ela tenha noção do que está fazendo, que experimente, e assim construa seu conhecimento.

Portanto, a assimilação e a acomodação são as principais responsáveis pelas alterações do desenvolvimento cognitivo e isso, para Piaget, se inicia na infância. Ou seja, a aprendizagem se constitui sob etapas de desenvolvimento, que Piaget dividiu em quatro fases conforme a idade da criança.

A primeira etapa ou fase, é denominada sensório-motor e compreende a fase de zero aos dois (0 a 2) anos de idade. Nessa etapa, a criança ainda é totalmente desprovida de autonomia e não tem a capacidade de fazer planos, ou seja: para ela, o mundo é o momento presente, o agora. Entretanto, é nessa fase que a criança começa a ter noção de si, consegue se auto perceber. Além disso, uma criança com cinco meses por exemplo, brinca com um objeto que se encontre à sua frente, porém, se o objeto sair de seu campo de visão, ela fica indiferente a ele, o que não ocorre com uma criança aos oito ou nove meses, que já é capaz de perceber que o objeto sumiu e começa a tentar encontrá-lo, e se consegue, internaliza alegria por sua conquista de ter encontrado o objeto.

Vale enfatizar, que desde o surgimento da teoria piagetiana, alguns conceitos se modificaram, como por exemplo, atualmente, existe tendência ao senso comum em achar que os bebês hoje, são mais inteligentes que outrora, porém, como lembram alguns autores, sobretudo da corrente inerente à psicologia, isso se deve ao fato de as crianças de hoje serem submetidas a uma maior quantidade de estímulos, se comparadas com as crianças de antigamente.

A segunda fase do desenvolvimento humano é o Pré-operatório que engloba dos dois aos sete anos (2 aos 7). Nessa fase, o imediatismo - aquela fase do agora, começa a ser deixada de lado, emergindo a função simbólica que se caracteriza pela necessidade de adequação da criança ao meio no qual ela vive. Também, começa a surgir a linguagem oral, quando a criança inicia sua comunicação através de palavras, muito embora ainda muitas vezes esses sons sejam desconexos. Também é nessa fase que o ego se sobressai, pois, a criança acredita que o mundo gira em torno de si, mas os sentimentos são acentuados e transmitidos normalmente para objetos inanimados ou animais.

Após isso, vem a fase das Operações concretas (7 aos 12 anos) – Nessa fase, a criança já é capaz de começar a entender que o mundo não gira em torno de si, e se inicia

também, a noção de tolerância e ela começa a perceber que existem opiniões, emoções e carências diferentes das suas.

Tem-se o fim desses processos na quarta fase, denominada operações formais (12 anos em diante) – Nessa fase, ocorre um salto, um grande avanço no desenvolvimento da inteligência, é nessa fase que concretamente, o indivíduo inicia o processo de realização das operações mentais e considera abstrações e não somente o concreto. Nessa etapa, os hormônios agem efetivamente, e o corpo sofre alterações, afetando também o comportamento e sentimentos tais como revolta, insegurança são comuns. Problemas matemáticos de maior complexidade começam a ser resolvidos, e isso se explica porque a lógica já se encontra bastante acentuada (Piaget, 2002).

Vale ressaltar que apesar do Modelo de Desenvolvimento de Aprendizagem de Piaget tenha alta credibilidade por sua fidedignidade com a realidade, nunca é demais observar que ele pode variar de acordo com a faixa etária, modo de vida e estímulos aos quais a criança é submetida.

A obra e a teoria de Piaget deixaram legado importante, e com base nela, Emília Ferrero¹ adotou e tornou conhecida a expressão construtivismo que de acordo com o Hanze (s/d, p.1)

O construtivismo não é um método de ensino. Construtivismo é uma teoria a respeito do aprendizado. [...] Partindo da teoria do seu mestre, ela pesquisou o processo mental pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, colocando o nome de construtivismo na sua teoria. [...] No Brasil, o construtivismo começou a ser aplicado metodicamente na primeira Escola Novo Horizonte e depois na Escola da Vila, em São Paulo.

Com isso, é possível aferir que no construtivismo há um sujeito que conhece, por conseguinte o conhecimento se constrói através dos atos desse sujeito. Porém, é necessário lembrar que existe um elemento muito importante nesse processo, que é o ambiente no qual o sujeito está inserido e também no qual o indivíduo vai construir seu saber. Portanto, o construtivismo se constitui por um conjunto de elementos, como melhor exemplificado no quadro 1 abaixo.

¹ Psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

Quadro 1- Elementos do construtivismo

Teoria	Construtivista
Métodos	- Através de experimentos, investigações e procedimentos de solução de problemas.
Aprendizagem	- Adquirida pelo desequilíbrio do organismo, que na busca do equilíbrio organize as estruturas cognitivas e aprenda - Resultado de uma influência mútua, na qual o sujeito visa ativamente entender o mundo em que vive, e que busca a resolução de problemas.
Papel do professor	- Mediador - Criador de conflitos - Orientador
Papel do aluno	Ativo, participante
Contribuições para a aprendizagem	Gera conhecimento teórico e prático por meio da construção gradual do conhecimento com participação ativa. - Proporciona ambiente propício de reflexão. - O papel do professor deve ser de facilitador da aprendizagem, pois a construção do conhecimento pelos alunos é resultado de sua ação. - O professor assume a posição de mediador, e não de único detentor de conhecimentos.
Conclusão	O desenvolvimento cognitivo é consequência de situações e experiências desconhecidas resultado da interação com o meio, onde o indivíduo por si só busca compreender e resolver as interrogações. Nesse sentido, o professor deve conhecer as estruturas cognitivas do aluno e baseado nelas, desenvolver atividades pedagógicas desafiadoras e apropriadas que instigue o aluno a sair de sua zona de conforto procurando o reequilíbrio e tendo a oportunidade de agir se reestruturar e aprenda. Além disso, fomenta autonomia, espírito crítico e pesquisador.

Fonte: Adaptado de Ramos (2010).

Conforme o quadro acima, a teoria construtivista se impõe como uma teoria de aprendizado que visa – como bem o nome diz – construir de forma estruturada, o conhecimento dos indivíduos. Entretanto, vale enfatizar, que se trata de uma teoria, não de um método, portanto, deve ser avaliada conforme a necessidade e realidade do aluno, pois cada aluno possui particularidades individuais, que supõem ações e métodos condizentes. Assim, cada aluno requer ações distintas, pois as motivações para aprender também são características intrínsecas de cada indivíduo.

1.3.2 Motivação

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), advertem que motivação de aprendizagem envolve estratégia, e esta, se constitui sob variáveis, e as duas principais são,

primeiro o uso, e segundo o domínio das estratégias. Etimologicamente a gênese da palavra estratégia vem do grego *strategia* e do latim *strategi*. Significa aptidão para comandar um exército, táticas, processos, procedimentos, técnicas, planos. Conforme definição do dicionário (Moreira, 2015). Isto posto, vale esclarecer conceitualmente as estratégias.

Estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo (Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, 2013, p.1).

Ou seja, a estratégia se configura como ações da mente, que são utilizadas pelos alunos para que a aprendizagem se torne mais fácil. Porém, essas estratégias precisam ser organizadas de forma que atenda aos anseios dos alunos, como uma rede interligada de métodos ou ações que visam viabilizar e também tornar mais eficientes o alcance, o armazenamento e o uso da informação Nisbett e Schucksmith (1986) e Dansereau (1983).

Para Schucksmith e Dansereau (apud Pozo, 1996) as estratégias de Aprendizagem são técnicas ou métodos das quais, os alunos se valem para apreender o conteúdo que lhe está sendo transmitido. Esses autores consideram que as estratégias de aprendizagem encontram uma de suas melhores definições ao serem consideradas como uma sequência de procedimentos ou atividades eleitas no intuito de otimizar a obtenção, o armazenamento, bem como o uso da informação. Mais especificamente, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento do qual se faça uso para realizar uma tarefa (da Silva & Sá, 1997).

Quanto aos tipos, à luz da literatura, elas podem ser de dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Dembo (1994), as estratégias cognitivas estão relacionadas a comportamentos e pensamentos que incidem no processo da melhor forma. No que se refere as estratégias metacognitivas são metodologias utilizadas para controlar o pensamento. Já Dansereau *et al.* (1979) afirmam que além de classificar as estratégias em tipos, elas devem também ser subdivididas em níveis primários e de apoio. Os autores postulam que estratégias primárias são que são responsáveis por auxiliar o aluno a formar, estruturar, e assimilar a informação (Dansereau *et al.* (1979).

No que concerne as estratégias de apoio, são responsáveis pela preservação de um estado favorável a aprendizagem. Apesar das diferenças citadas, a expressão estratégias de

aprendizagem tende a englobar todos os tipos de estratégias (cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio).

Ainda sob a perspectiva das estratégias cognitivas, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, 2013, p. 2) assinalam que:

Garner e Alexander (1989) e Dembo (1994) definem as estratégias cognitivas como comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória, sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização do conhecimento são exemplos de estratégias cognitivas. O ensaio consiste na repetição e no repasse da informação por parte do estudante, e a elaboração possibilita que o aprendiz estabeleça relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos que já possui. Já a organização é a atividade pela qual o aluno identifica as ideias principais do novo conteúdo e estabelece ligações entre suas diversas partes.

E acordo com as informações presentes no texto, pode se inferir que as estratégias cognitivas estão mais relacionadas com procedimentos inerentes ao comportamento, auxiliando também na recuperação da lembrança das informações transmitidas. No que se refere as estratégias metacognitivas, conforme já mencionado anteriormente, elas são mais efetivas na mente do indivíduo.

Já as estratégias metacognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção como, por exemplo, perceber falhas na compreensão e necessidade de alterar o ritmo da leitura. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido anteriormente (Garner e Alexander (1989) e Dembo (1994)).

De qualquer forma, tanto as estratégias cognitivas quanto às metacognitivas, são ferramentas de apoio ao indivíduo, uma vez que o processo de aprendizagem requer ações que visem facilitar que o conteúdo ensinado seja realmente aprendido.

Frente a esse cenário, é viável aferir que as estratégias funcionam como uma ferramenta que pode viabilizar o processo de aprendizagem, no entanto, para que os alunos queiram utilizá-las, é necessária uma disposição prévia para o aprendizado, a isso, chamamos de motivação. Nesse sentido, preciso ressaltar, segundo Dias (2018, p.89), que:

A motivação surge na investigação educacional como uma das variáveis psicológicas do aluno mais decisivas para o sucesso da sua aprendizagem, sendo a sua importância mais relevante à medida que se avança na escolarização. Explora-se o conceito de motivação acadêmica e apresentam-se os modelos teóricos e determinantes mais destacados na literatura. Privilegiam-se os modelos sociocognitivos da motivação acadêmica, considerados melhores descritores da motivação dos alunos em termos de imagens e de percepções pessoais da sua própria aprendizagem.

Assim, é preciso considerar outros fatores e levar em conta que o insucesso ou sucesso no ambiente escolar não deve ser calculado apenas tendo como foco o universo particular do aluno avaliado, mas sim em um fenômeno muito mais complexo e abrangente, chamado sociedade globalizada, caso contrário, as instituições educacionais em todos os níveis de ensino podem perder o ponto de uma abordagem mais holística da aprendizagem e da criatividade. Nas últimas décadas essa temática tem ganhado destaque e força nas pesquisas em psicologia e educação, e cobrando dos educadores mais atenção, bem como um olhar mais crítico na construção do conhecimento nas salas de aula e espaços educativos como um todo.

Nessa perspectiva, Caveneghi e Bzuneck (2009) asseguram que os estudantes quando desmotivados apresentam performance medíocre e, conseqüentemente, distraem-se com facilidade, não são alunos participantes, estudam pouco ou nada e, por conseguinte distanciam-se do processo de aprendizagem.

Fato, é que atualmente, as estratégias de aprendizagem representam um campo fértil de pesquisas educacionais, e mais especificamente, a qualidade da aprendizagem vem se impondo com protagonismo nas pesquisas realizadas, uma vez que há tendência para investigar uma forma de fazer do aluno, um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem (Darroz, Trivisam, da Rosa, 2018).

Essa consciência ativa que os alunos podem desenvolver quanto ao seu próprio aprendizado, remete a outra área de conhecimento: A metacognição. O termo metacognição

se relaciona com o ato de transcender à cognição, ir mais além no processo do próprio conhecimento, como explica Ribeiro (2003, p.109).

Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

De acordo com Abe e Miraglia (2018, p.20):

A palavra metacognição é composta pela adição do prefixo meta à palavra cognição. Os prefixos possuem a capacidade integrar à palavra uma ideia acessória, e neste estrito caso, o prefixo meta, agrega à noção de transcendência, reflexão crítica sobre algo. Assim, a construção da palavra metacognição indica a transcendência da cognição, uma reflexão sobre a cognição. E, portanto, se integrarmos os sentidos, temos a metacognição como uma reflexão sobre o processo de conhecer, na perspectiva do indivíduo e sob um viés cognitivo.

Nesse sentido, transcender a cognição, seria reconhecer seu próprio conhecimento e sendo capaz de emitir juízo de valor a respeito do processo de construção do conhecimento. Esse processo abrange algumas variáveis tais como a própria pessoa, as metas e o método utilizado. No que se refere a variável pessoa, de acordo com Ribeiro (2003), fortemente amparada por Flavell e Wellman (1977), ela abrange três classes: “intraindividual, interindividual e universal” (Ribeiro, 2003, p.111).

O conhecimento intraindividual diz respeito ao autoconhecimento, a definição de pontos fortes e dos mais frágeis, além de interesses, comportamentos etc. O conhecimento interindividual é a capacidade do indivíduo, de discernir as diferenças entre si e o outro, ou seja, reconhecer a individualidade de cada um. Já o conhecimento universal, como a própria nomenclatura sugere, está relacionado a todo o conhecimento dominante imbuído de conceitos sobre a aprendizagem.

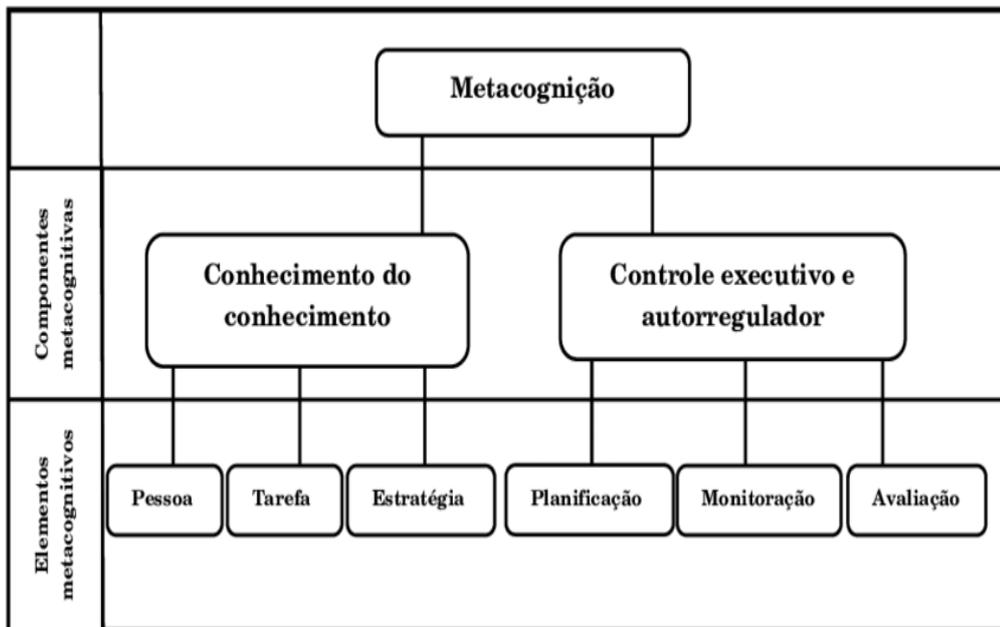
Em relação a categoria metas, diz respeito à gênese do conteúdo que chega até o indivíduo, assim, a informação a ser absorvida está atrelada a função que essa informação exerce no indivíduo e o quanto já é conhecido pelo sujeito, também, está condicionado a

maneira pela qual é transmitida. Em outras palavras, diferentes tipos de metas demandam distintas formas de processamento da informação.

No que se refere ao método utilizado, ele abrange as informações sobre os procedimentos que permitem o sucesso no atingimento dos objetivos pré-estabelecidos. Isso significa dizer que a quantidade de estratégias ou métodos não implica em sucesso do processo, e sim o nível de conhecimento que o sujeito tem sobre elas (Ribeiro, 2003).

Dessa forma, a metacognição é constituída por componentes e elementos, conforme representada na figura 2 a seguir:

Figura 2- Representação dos elementos e componentes da metacognição



Fonte: Rosa (2014)

Ou seja, a metacognição envolve elementos que integrados, significa a capacidade do sujeito de conhecer a si próprio bem como autorregular sua aprendizagem, ou melhor, planejar estratégias para cada ação, aplicar as mesmas otimizando sua própria educação, e, por conseguinte, detectar eventuais falhas.

1.4 O ensino de línguas estrangeiras – impacto nas sociedades

De acordo com Fogaça e Gimenez (2007), o ensino de línguas estrangeiras está diretamente relacionado com educação e sociedade, porém, assumimos aqui que sociedade é o conjunto de indivíduos que partilham os mesmos objetivos e se relacionam mutuamente. Nesse sentido, Luckesi (1994, p.38) concebe sociedade como:

(...) a sociedade está “naturalmente” composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social.

Dessa forma, o autor entende sociedade como algo que deve ser harmônico, coeso e unido, mas que, podem haver elementos à margem dessa sociedade, e é exatamente esse o papel da educação, integrar esses membros que estariam à margem para dentro da sociedade de forma harmônica.

Essa harmonização da educação, se encontra no conceito de educação redentora cunhado por Saviani (1986), que articulando educação e sociedade defende que a sociedade na qual se vive é dividida em classes com interesses opostos.

O autor defende que os indivíduos oriundos das classes populares não são culturalmente preparados, e em razão disso, não são capazes de defenderem seus próprios interesses, uma vez que os indivíduos das classes mais favorecidas são exatamente o oposto, detêm cultura, e que se valem dessa cultura para validar e solidificar sua dominação.

Entretanto, a educação ao longo do tempo foi alvo de diversas concepções e correntes, que muitas vezes defendem ideias distintas, dentre essas correntes pode-se destacar a pedagogia tradicional; a pedagogia nova; a pedagogia tecnicista e a pedagogia neoliberal. Para melhor exemplificar cada uma delas, bem como a finalidade, encontra-se o quadro 2 a seguir:

Quadro 2- vocábulos Gregos adotados através do latim vulgar seus significados

Tipo	Elemento motivador	Objetivo	Diretrizes
Tradicional	Ignorância	Saber baseado em conteúdo: aprender	O professor como elemento principal
Escola Nova	Diferenças sociais	Valorização do indivíduo	Inserir o aluno no processo.
Pedagogia Tecnista	Ineficiência	Formar indivíduos produtivos, aprender a fazer	Racionalizar os meios, valorização de especialistas
Pedagogia neoliberal	Improdutividade	Foco no mercado de trabalho, preparar os indivíduos para serem inseridos nele.	Desenvolver competências

Fonte: elaborado pela autora com base em Fogaça e Gimenez (2007).

O quadro acima, sintetiza os principais modelos de Educação adotados, e em relação a pedagogia tradicional, durante o império, as disciplinas dominantes era o grego e o latim, mas, “a partir de 1915 o grego foi retirado do currículo, e o latim passou a ocupar a metade (ou até dois terços) das horas destinadas ao estudo de línguas. (Fogaça e Gimenez, 2007, p.164). Esse modelo de educação tinha a função apenas de aprovar, fornecer diplomas, o ensino em sua gênese, não representava exatamente uma preocupação.

A pedagogia nova emerge no fim do século XIX, visava ainda, corrigir distorções sociais, visava acolher indivíduos considerados anormais, defeituosos e rejeitados pela sociedade, como assinala Saviani (1986, p.12): Um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica”. Ou seja: valorização do indivíduo como aluno e como parte do processo educativo, visando inseri-lo na sociedade.

No século XX, surge a pedagogia Tecnicista, que visa preparar o indivíduo para ser produtivo, para colaborar economicamente com a sociedade, conforme escrevem Fogaça e Gimenez (2007, p.166)

As décadas de 60 e 70 no Brasil foram marcadas por uma política educacional que priorizava a formação, no ensino médio, de especialistas capacitados para dirigir processos de produção ou utilizar as maquinarias envolvidas nesses processos. O ensino propunha uma profissionalização compulsória, que também tinha como finalidade diminuir o ingresso de alunos no ensino superior.

Esse modelo educacional prioriza assim, a exploração da mão de obra técnica, visando fortalecer o mercado de trabalho e a economia, porém, apenas no nível médio, sem especialização, visa preparar os indivíduos para operarem máquinas.

Por fim, emerge a pedagogia neoliberal, um braço da pedagogia tecnicista mas com ajustes impostos pelos organismos internacionais, a visão neoliberal defende que é o mercado deve se auto regular, afastando o Estado e as políticas sociais pois eles inviabilizariam os princípios da individualidade e liberdade.

Baseado na teoria de Saviani, que a Educação tem impacto direto na sociedade, e trazendo a Educação para o ensino das línguas estrangeiras, elas seriam o resultado de [...]”discursos globalizantes, em sua maioria construídos em inglês, fortemente influenciados pelo capitalismo norte-americano. A mídia – como a televisão e a internet – cumpre o papel de disseminar tais discursos, reproduzindo e reforçando as relações de produção do mundo capitalista ” (Fogaça e Gimenez (2007, p.173).

Entretanto, essa visão não é unânime, e muitos teóricos afirmam que o ensino de línguas estrangeiras tem poder transformador, é o que defendem Moita Lopes (2003) e Leffa (2005) ao afirmarem que o professor de Língua Estrangeira tem um enorme papel político.

Nesse sentido, retorna-se em Saviani para reforçar a Educação como algo transformador, e nessa perspectiva, não se pode transformar algo sem entender bem. Isso implica em acrescentar que o ensino de línguas, e, por conseguinte, o professor de Língua estrangeira, encontram-se no cerne da vida contemporânea, dado a valor que a linguagem tem no mundo atual, no qual, os meios de comunicação se impõem de forma indispensável frente a configuração de mundo no qual se vive atualmente.

1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases e Língua Estrangeira

Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Brasil, (1988) prevê que: [...]Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população [...] Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (Brasil, 1998).

O documento dos PCNs ainda assinala que, o ensino da língua estrangeira não é valorizado como as demais disciplinas, e prevê o uso dessa aprendizagem com conhecimento ou seja, o conteúdo aprendido deve ser concomitante com o uso desse aprendizado. Logo, ao ensinar uma língua estrangeira, é primordial a compreensão teórica do que é a linguagem, tanto no tocante aos conhecimentos necessários para usá-la quanto no que se refere ao uso desses conhecimentos para construir significados na sociedade.

Especificamente em relação a disciplina de língua estrangeira no ensino Fundamental, os PCNs defendem vai possibilitar:

[...]aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (Brasil, 1998, pp.27-28).

Assim, de acordo com a citação acima, defende-se que aprender uma língua estrangeira, permite ao aluno comparar fenômenos e eventos inerentes a sua língua materna, além da possibilidade de estabelecer sentidos em outra língua.

Esses usos em Língua Estrangeira têm de ser trazidos à mente do aluno, posto que, freqüentemente, ele não tem consciência deles como usuário em sua língua materna. É nesse sentido, explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, que a aprendizagem da Língua Estrangeira pode ajudar na educação linguística do aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno linguístico, e no aprimoramento de seu nível de letramento. Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a

percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. Esta questão será retomada no item em que se trata dos temas transversais (Brasil, 1998, pp.34-35)

Também, nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), encontram-se as orientações elaboradas pelo Governo Federal que estabelecem diretrizes e norteiam a educação em nível nacional e que agregam também, o ensino de Língua Estrangeira.

A questão do ensino de Língua Estrangeira na escola, particularmente na escola pública, tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até bem pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que dentro das possibilidades da instituição se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar (Brasil, 1998, p.37).

Com isso, os PCNs imprimem suas deliberações acerca do papel do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental frente a construção da cidadania.

1.5 A língua grega

Ribeiro (1998) pontua que, na Grécia antiga, existia um único dialeto, o grego comum, do qual os demais procederam. Porém, o mesmo autor assinala que muitos teóricos afirmam que nunca existiu, historicamente, um dialeto grego único, e nessa linha de pensamento Horta (1991), assinala que a língua Grega antiga foi dividida em duas partes: o do dialeto antigo e o dialeto mais coloquial, a linguagem comum, os chamados *koine dialektos*. Porém, isso se deu em períodos bastante diferentes, mas esses dialetos se expandiram e constituíram uma variedade de outros em diversas regiões, que foram divididos em grupos, como por exemplo o Jônio, que era falado na região da Jônia considerado o berço do grego literário e foi o dialeto utilizado por Homero na composição das epopéias *Ilíada* e *Odisseia*.

O dialeto ático foi utilizado particularmente na região Ática cujo polis foi Atenas, “O ático seria também, a partir do V^o século a.C., o dialeto literário mais importante, especialmente com a hegemonia política e cultural de Atenas, conseqüente de sua decisiva participação na vitória contra o imperialismo persa (cf. guerras medo-persicas – talassocracia ateniense)” (Horta, 1991, p.61). Assim, o dialeto ático ganha visibilidade sobretudo em função da cidade de Atenas, que era soberana no que diz respeito a cultura e também a política.

Era natural que, no século IV, a influência do ático se espalhasse e se sobrepusesse a outros dialetos; a adoção por Filipe da Macedônia fez com que Alexandre e os generais, que se tornaram seus sucessores, continuassem a empregá-lo. Estes reinos flutuantes exigiam uma linguagem comum e encontraram-na em um ático modificado. Os outros dialetos não se perderam por completo, foram absorvidos, e o jônio, especialmente, teve importância na formação da koiné (Ferguson, 1973, p.34).

Além desses, haviam também o grupo do dialeto eólico, oriundo da região centro e norte-nordeste da Grécia continental, esse dialeto se expandiu e constitui outros dele oriundos: o lesbiense (falado na Ilha de Lesbos); o beócio e o Tessálio.

Também, existiu o grupo do dialeto dórico, ocidentais, e muitos outros, e isso implica dizer que a literatura grega se constituiu em gênero por uma linguagem própria, e que, cada dialeto teve sua importância literária.

Partindo do critério que acabamos de estabelecer, não nos surpreende, portanto, que autores como Hesíodo, por exemplo, nascido em Helicarnasso, mas vivendo na Boécia, se utilize da língua homérica, cujo dialeto fundamental é o jônico, nem que o poeta elegíaco Teógnis, natural de Mégara, em pleno domínio dórico, tenha respeitado a tradição, escrevendo seus poemas em dialeto jônico, ao passo que Píndaro, nascido em Tebas, na Beócia, tenha escrito seus maravilhosos epínicios, na mescla dialetal saturada de dorismos que é característica do lirismo coral na Grécia! (Horta, 1991, p.64)

Dessa forma, conforme a citação acima, foram escritos em Jônico os poemas homéricos (Iliada e Odisséia) e ático toda a prosa clássica da história.

Entretanto, com o passar do tempo, como afirma Horta (1991, p.67): a linguagem koine “veio a substituir todos os dialetos antigos, evoluindo e afirmando-se cada vez mais no Império Romano do Oriente até tornar-se a única modalidade do grego falado e escrito durante o subsequente período bizantino (do V^o ao XV sec. D.C.) “. Isso se configura especialmente nos dialetos da linguagem grega moderna, que, apesar de não apresentarem continuidade dos dialetos antigos se constitui sob uniformidade, típica de uma koiné.

Horta (1991, pp. 67-68), ainda chama a atenção para que a interpretação quanto a designação de koiné não seja interpretada equivocadamente, uma vez que as explicações são pertinentes, porém:

I – Koiné – era como os antigos já chamavam ao dialeto literário usado pelos prosadores helenísticos [...] contra essa koiné literária insurgiram-se, nos inícios do período imperial (I^o a.C. I^o d.C.) os chamados “aticistas”, defensores do purismo aticizante da linguagem, contra a crescente vulgarização do idioma da literatura, o que o distanciava cada vez mais de suas fontes clássicas. “

Ou seja: os aticistas eram na verdade, pensadores pertencentes a uma classe que não admitia formas mais vulgares de outros escritores. A helenista continua:

II – Koiné no conceito da moderna linguística, é a língua falada por todos os gregos e por populações dominadas pelas forças greco-macedônicas, a partir do período que chamamos *alexandrino como idioma comum utilizado e compreendido por todos, mas do qual não*

possuímos documentação direta. [...] é o que chamamos “koiné helenística ou alexandrino” (Horta, 1991, p.68).

Dessa forma, o dialeto começa a permitir a entrada de linguagem mais coloquial, e a fazer concessões de utilização em publicações destinadas ao grande público, em detrimento daquelas cujo público-alvo era selecionado.

III – *Koiné* – “também pode significar um determinado estágio da evolução da língua grega, sensivelmente unificada na época medieval bizantina [...]”. A autora assinala que o *koiné* bizantino estabeleceu relação direta com o grego moderno, porém, com muitas alterações.

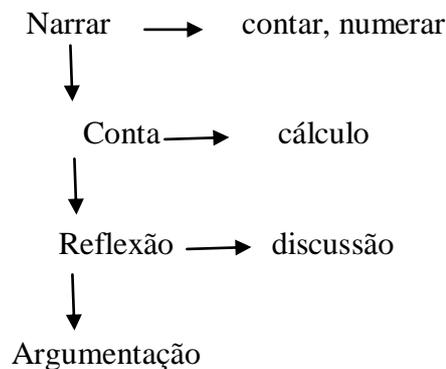
Resumidamente, de acordo com Cardoso (1998), O grego é uma língua indo-europeia que se constitui por diversas línguas similares, o que supõe deduzir uma origem comum, para uma língua que passou consecutivas modificações e se particularizou. O mesmo autor alega que a língua grega é parte das ramificações do Indo-europeu, porém, alega que textos antigos sugerem uma característica multidialetal. De facto, a Grécia Antiga, no princípio da época histórica, não conhece uma só língua comum a todos os gregos. Encontramos vários falares ou dialectos que ostentam diferenças significativas, principalmente no aspecto fonético, traduzindo o exercício linguístico num exemplo de diversificação explicada por razões históricas, cronológicas (vários invasores), políticas e geográfica (Cardoso, 1998).

O autor concorda com Horta (1991), quando alega que existem diversas formas de organização dos dialetos gregos e cita os grupos que foram consensualmente aceites:

1. Jónico-ático, dividido em ático (falado na Ática) e jónico (falado na Eubeia, em parte das Cíclades e no sudoeste da Ásia Menor;
2. Acaico, integrando o arcádico, o cíprico e o panfílico;
3. Eólico, utilizado na parte setentrional da costa da Anatólia, em Lesbos, na Tessália, na Beócia e no noroeste da Ásia Menor;
4. Grupo Ocidental, compreendendo o dórico (Lacónia, Messénia, Argos, Creta, Rodes, Cíclades meridionais, Corinto e suas colónias) e falares do Noroeste (Epiro, Fócida, Etólia, Acarnânia, Lócrida) (Cardoso, 1998).

Quanto à língua portuguesa, e a relação com o grego, Cardoso (1998), lembra que, essencialmente, os vocábulos em português são oriundos do latim, contudo existem inúmeras vocábulos que compõem o português contemporâneo que derivaram da língua grega.

Dessa forma, é possível buscar no grego antigo, algumas bases de construção do português contemporâneo, e os mais importantes são: “a) $\sigma \omicron \varphi \iota \alpha$, $\sigma \omicron \varphi \omicron \zeta$, $\sigma \omicron \varphi \iota \sigma \tau \eta \zeta$ ”, alguns vocábulos se encontram presentes nas palavras filósofo ou teosofia, por exemplo: Outro exemplo de herança grega nos vocábulos portugueses é: “b) $\psi \upsilon \chi \eta$. Para o autor, esta forma grega deu origem as palavras portuguesas psicanálise, psicologia ou psiquiatria. “c) $\kappa \omicron \sigma \mu \omicron \zeta$ ” desses vocábulos, teriam vindo as palavras cosmos, cosmonauta ou cosmologia. Além desses, outros exemplos são bastante utilizados até os dias atuais como por exemplo: d) $\kappa \omicron \sigma \mu \omicron \varsigma$, a origem das palavra logorréia, se inicia com uma desmembração do verbo $\lambda \epsilon \gamma \epsilon \iota \nu$ que significa “dizer” que é desmembrada em:



Dessa forma, há indícios que a cultura moderna possui reflexos da clássica, pois existem algumas palavras da linguagem comum (não literária) que têm origem na cultura greco-latina, a maioria herdada da mitologia grega:

Pomo da discórdia.

«O motivo do conflito ou da disputa» [...]

Bela como Helena.

Helena de Tróia, a mulher mais bela da Hélade. Raptada por Páris, originou a Guerra de Tróia.

Belo como Adónis ou ser um Adónis.

Jovem de grande beleza, protegido por Afrodite. Daí o verbo adonisar, «tornar galante», «enfeitar-se» ou «tornar-se presumido».

Ser um apolo.

Do deus Apolo, representado como belo e forte.

Ser uma Cassandra ou fazer de Cassandra. [...]. (Cardoso, 1998)

Conforme a citação acima, é possível observar diversas palavras que conhecemos atualmente, inclusive sendo utilizadas, e que têm origem na cultura greco-latina, o que indica que essa cultura não se encontra totalmente morta.

Nessa perspectiva, as heranças gregas, deixaram palavras que são utilizadas como Psicanálise, e dela, advém complexo de Édipo, complexo de Electra, complexo de Zeus, complexo de Prometeu, complexo de Narciso, complexo de Fedra, dentre outras.

Outros termos bastante conhecidos e utilizados são pedagogo, (escravo que acompanhava as crianças às aulas de música, ginástica ou das primeiras letras) e democracia, que em sua estrutura encontra-se *demo e krat* (referente a *kratos*, que significa força ou soberania). Ademais, temos ainda, o termo aristocracia (os melhores).

Com o intuito de melhor exemplificar os termos gregos, abaixo, na figura 3 relembramos o alfabeto grego.

Figura 3- Alfabeto Grego

Α α Alpha	Β β Beta	Γ γ Gamma	Δ δ Delta	Ε ε Epsilon	Ζ ζ Zeta
Η η Eta	Θ θ Theta	Ι ι Iota	Κ κ Kappa	Λ λ Lambda	Μ μ Mu
Ν ν Nu	Ξ ξ Xi	Ο ο Omicron	Π π Pi	Ρ ρ Rho	Σ σ,ς Sigma
Τ τ Tau	Υ υ Upsilon	Φ φ Phi	Χ χ Chi	Ψ ψ Psi	Ω ω Omega

Fonte: infoescola.com²

² infoescola.com/wp-content/uploads/2012/05/alfabeto-grego_173660282-1.jpg

Como é possível verificar, o alfabeto grego é composto por vinte e quatro letras, e a língua portuguesa herdou muitas delas, não só letras, mas também palavras, de acordo com Nascentes (1886-1972), a língua grega é base para a língua portuguesa tanto quanti quanto qualitativamente. Porém, os estudos de Nascentes datam de 1886-1972, e desde então, o português foi alterado com muitos “helenismos” por intermédio do erudito, muito embora grande parte dos vocábulos gregos tenham sido inseridos na língua portuguesa por via popular ou chegaram até nós através do latim vulgar.

Nascentes (1882-1972), alega que de um total de cento e quarente mil (140.000) vocábulos da língua portuguesa, 80.703 são de origem latina e 16.079 de origem grega. Segundo o autor, temos origem linguísticas também na África e Oceania, Europa, Ásia, origem americana e na Oceania, porém, as mais significativas são latina e grega. Para melhor exemplificar as alegações do autor, no que se refere aos termos que foram adotados na língua portuguesa através do latim vulgar demonstra-se através do quadro 3 os termos gregos, e os desdobramentos para a língua portuguesa, conforme segue:

Quadro 3- Vocábulos Gregos adotados através do latim vulgar seus significados

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
< φ α ν τ α σ μ α	Abantesma (fantasma)	Visão, fantasma, espectro
< α π ο θ η κ η	adega e bodega (botica)	depósito, armazém
< α μ υ γ δ α λ η	amêndoa (amígdala)	Amêndoa
σ π α θ η	espada	espátula, vara, espada
γ υ ψ ο ς	gesso	Gesso

Elaborado pela autora com base em Nascentes (1882-1972).

O quadro 3 demonstra alguns dos termos mais utilizados nos dias atuais e que vieram essencialmente do latim vulgar, mas, também há aqueles que vieram do latim eclesiástico, demonstrado no quadro 4 como segue:

Quadro 4- Vocábulos Gregos adotados através do latim vulgar seus significados

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
< α γ γ ε λ ο ς	Anjo	Anjo
< α ρ χ ι ε π ι σ κ ο π ο ς	Arcebispo	Arcebispo

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
<επισκοπος	bispo	Bispo
<κωνονικος	Cônego	Cônego
<ευαγγελιον	Evangelho	Evangelho
<μοναστηριον	Mosteiro	Mosteiro
<παροβολη.	Palavra	Palavra

Elaborado pela autora com base em Nascentes (1882-1972)

Também outros termos vieram de outras línguas, como por exemplo, os de origem arábico, conforme demonstrado no quadro 5 a seguir:

Quadro 5- Vocábulos adotados através do arábico e seus significados

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
<αμβιξι	Alambique - ár. al-ambic	Janela
<κερατιον	quilate - ár. quirat	Casca
<θερμοσ	tremoço - ár. termuç	Tremoço

Elaborado pela autora com base em Nascentes (1882-1972)

Os termos arábicos de acordo com o autor, não foram adotados na língua portuguesa em números significativos. Foram os vocábulos Gregos que se destacam, e são inúmeros, porém, elenca-se apenas os principais, conforme demonstrado através da quadro 6 abaixo:

Quadro 6- Vocábulos adotados através do Grego e seus significados

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
<αποθηκη	Botica	Influenciado pela França
<φαρος	Farol	véu, manto (influência do espanhol);
<κιθαρα	Guitarra	cítara (influência espanhola ou italiana)
<ταπητιον	Tapiz	pequeno tapete (influência do francês).
Αιμα, ατος	Hema-, hemat(o)-, hemaç	Sangue

Termo	Palavra em Português	Desdobramento
Α ν η ρ , α ν δ ρ ο ς	Andr(o)	Homem, varão
Α ν θ ο ς , ο υ ς	anth- < anto	Flor
Α ν θ ρ ω π ο ς , ο υ	anthropo- < antropo	Homem
Β α ρ ο ς , ο υ ς	baro	Peso
Β ι β λ ο ς , ο υ	(bibl(o)-, biblio	Livro
Β ι ο ς , ο υ	Bio	Vida
Γ α μ ε ω	gam(e)	Casar, reproduzir-se
Η π α ρ , α τ ο ς	(hepat(o)	Fígado
Ρ ε ω	rheo- > reo-; -rhei- > -rei	Correr
Ψ υ χ η , η ς	psyche- > psiqu(e)	Alma
Ω ι ο ν , ο υ	O o	Ovo
Χ ε ι ρ , χ ε ι ρ ο ς	cheiro- > chiro- > quiro- ou ciro	Mão
Σ τ ο μ α , α τ ο ς	estoma-, estomat(o)	Boca
Φ ι λ ο ς , ο υ	philo- > filo	amigo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Nascentes (1882-1972).

Ratifica-se que os termos são em números bem maior, porém, na tabela acima, encontra-se apenas alguns. Além disso, encontra-se também como primeiro das raízes gregas, como primeiro componente dos vocábulos portugueses, prefixos e radicais utilizados como segundo elemento, e que se tornaram prefixos como abaixo representados na figura 4:

Figura 4-Prefixos de origem Grega

Prefixo	Sentido	Exemplificação
an- (a-)	privação, negação	anarquia, ateu
aná-	ação ou movimento inverso, repetição	anagrama, anáfora
anfi-	de um e outro lado, em torno.....	anfíbio, anfiteatro
anti-	oposição, ação contrária	antiaéreo, antípoda
apó-	afastamento, separação	apogeu, apóstata
árqui- (arc-, arque-, arce-)	superioridade	{ arquiduque, arcanjo arquetipo, arcebispo
catá-	movimento de cima para baixo, oposição	catadupa, catacrese
diá- (di-)	movimento através de, afastamento	diagnóstico, diocese
dis-	dificuldade, mau estado	dispneia, disenteria
ec- (ex-)	movimento para fora	eclipse, êxodo
en- (em-, e-)	posição interior	encéfalo, emplastro, eclipse
endo- (end-)	posição interior, movimento para dentro	endotérmico, endosmose
epi-	posição superior, movimento para, posterioridade	epiderme, epílogo
eu- (ev-)	bem, bom	eufonia, evangelho
hiper-	posição superior, excesso	hipérbole, hipertensão
hipó-	posição inferior, escassez	hipodérmico, hipotensão
metá- (met-)	posterioridade, mudança	metacarpo, metátese
pará- (par-)	proximidade, ao lado de.....	paralogismo, paramnésia
peri-	posição ou movimento em torno...	perímetro, perífrase
pró-	posição em frente, anterior	prólogo, prognóstico
sin- (sim-, si-)	simultaneidade, companhia.....	sinfonia, simpatia, sílaba

Fonte: extraído integralmente de Cardoso (1998)

Já em relação aos prefixos radicais Gregos, os principais encontram-se demonstrados no quadro 7 a seguir::

Quadro 7- Prefixos radicais de origem Grega

Prefixo	Sentido	Exemplificação
-agogo	que conduz	demagogo, pedagogo
-algia	dor	cefalalgia, nevralgia
-arca	que comanda	heresiarca, monarca
-arquia	comando, governo	autarquia, monarquia
-astenia	debilidade	neurastenia, psicastenia
-céfalo	cabeça	dolicocéfalo, microcéfalo
-cracia	poder	democracia, plutocracia

Prefixo	Sentido	Exemplificação
-doxo	que opina	heterodoxo, ortodoxo
-dromo	lugar para correr	hipódromo, velódromo
-edro	base, face	pentaedro, poliedro
-fagia	acto de comer	aerofagia, antropofagia
-fago	que come	antropófago, necrófago
-filia	amizade	bibliofilia, lusofilia
-fobia	inimizade, ódio, temor	fotofobia, hidrofobia
-fobo	que odeia, inimigo	xenófobo, zoófobo
-foro	que leva ou conduz	electróforo, fósforo
-gamia	casamento	monogamia, poligamia
-gamo	que casa	bígamo, polígamo
-géneo	que gera	heterogéneo, homogéneo
-glota, -glossa	língua	poliglota, isoglossa
-gono	ângulo	pentágono, polígono
-grafia	escrita, descrição	ortografia, geografia
-grafo	que escreve	calígrafo, polígrafo
-grama	escrito, peso	telegrama, quilograma
-logia	discurso, tratado, ciência	arqueologia, filologia
-logo	que fala ou trata	diálogo, teólogo
-mancia	adivinhação	necromancia, quiromancia
-mania	loucura, tendência	megalomania, monomania
-mano	louco, inclinado	bibliómano, mitómano
-maquia	combate	logomaquia, tauromaquia
-metria		antropometria, biometria

Prefixo	Sentido	Exemplificação
-metro	medida	hidrómetro, pentâmetro
-morfo	que mede	antropomorfo, polimorfo
-nomia	que tem a forma	agronomia, astronomia
-nomo	lei, regra	autónomo, metrónimo
-peia	que regula	melopeia, onomatopeia
-pólis, -pole	acto de fazer	Petrópolis, metrópole
-ptero	cidade	díptero, helicóptero
-scopia	asa	macroscopia, microscopia
-scópio	acto de ver	microscópio, telescópio
-sofia	instrumento para ver	filosofia, teosofia
-stico	sabedoria	dístico, monástico
-teca	verso	biblioteca, discoteca
-terapia	lugar onde se guarda	fisioterapia, hidroterapia
-tomia	cura	dicotomia, nevrotomia
-tono	corte, divisão	barítono, monótono
	tensão, tom	

Fonte: extraído de Cardoso (1998)

Os quadros e figuras acima, demonstram a grande herança Grega que a língua portuguesa possui, e nesse sentido Cardoso (1998) escreve: “Na verdade, na Língua Portuguesa de hoje corre a seiva do Grego Antigo - eis o sortilégio! e, na Cultura Portuguesa de sempre, refulge o espírito da Cultura Grega - eis a epifania!.” Frente a essa exposição, torna-se interessante uma breve exposição também, acerca da Grécia.

1.5.1. A importância da língua grega clássica para os dias atuais

Via de regra, a língua grega na atualidade é mais lembrada quando se pensa em filosofia, jogos olímpicos e teatro, mesmo porque a língua falada hoje, difere bastante da linguagem antiga. No que se refere a aprender a língua grega, parece ainda mais distante da realidade que se vive atualmente mundo a fora. Nesse sentido, Nascimento, Diniz e Montenegro (2016, p.1) afirmam:

Dedicar-se ao aprendizado da Língua Grega não é, certamente, algo fácil nem simples. Com efeito, os que estudam esta língua clássica sabem, ou, posteriormente tomarão conhecimento de que o esforço para aprendê-la não resultará em sair falando o dialeto que os helenos falavam, mas sim em aprimorar suas pesquisas que exigem o rigor do discernimento para com os termos oriundos dessa língua.

De acordo com o argumento dos autores, aprender a língua grega não representa tarefa fácil, assim como também não parece que seja uma linguagem corriqueiramente falada, e que aprender essa língua nos dias atuais, seria mais para aperfeiçoar eventuais pesquisas.

No entanto, os mesmos autores argumentam que “faz-se necessária a revitalização do estudo do Grego, não só para que estudiosos da filosofia sejam mais qualificados, mas também para pesquisadores de outras áreas e mesmo qualquer um que se aperceba de sua atualidade. ”

Dessa forma, a aprendizagem da língua grega clássica, que a grosso modo, poderia parecer algo incomum ou sem propósito, adquire contornos de plena coerência, mesmo quando não se trata apenas de estudar história ou áreas afins.

A Grécia influenciou linguagens, porém, não apenas isso, conforme lembra Terzis (1997, p. 2): “Num certo sentido a Grécia é o lar original de todos os filhos da civilização moderna. Ir à Grécia é ir à nossa origem, é descobrir os arquétipos da nossa mente e da nossa cultura”. Ou seja: a Grécia influenciou e continua a influenciar a vida moderna sob diversos aspectos.

1.5.2. Grécia um pouco de história

De acordo com Karlberg (2012, p.1):

A Grécia é uma área montanhosa da Europa Oriental, que forma a extremidade meridional da península dos Balcãs. É banhada ao leste pelo mar Egeu, ao sul pelo Mediterrâneo e a oeste pelo mar Jônio. Além da parte continental a Grécia possui uma imensidade de ilhas e ilhotas rochosas. Calcula-se entre duas mil a três mil no total. Destas, umas 200 são habitadas. A maior delas é a famosa Creta, constituindo por si só um estado da federação.

A cultura Grega influenciou diversas culturas, além disso, foi o meio pelo qual houve a difusão do evangelho e isso se deve a sua clareza e riqueza de expressão. Também, o Novo Testamento foi escrito em grego assim como o Velho Testamento foi traduzido para o grego, em Alexandria - Egito (Kalberg, 2012).

Acerca da localização geográfica, a Grécia antiga abrangia a região denominada Hélade ao sul dos Balcãs (Grécia continental), a Península do Peloponeso (Grécia peninsular), as ilhas do Mar Egeu (Grécia Insular), além das colônias na costa da Ásia Menor e no sul da Península Itálica (Magna Grécia), conforme demonstrado na figura 5 a seguir:

Figura 5- localização geográfica – Grécia antiga



Quanto ao modo de vida da Grécia antiga de acordo Décio (2018), a maioria das cidades gregas possuíam anfiteatros e os chamados acrópoles, estes sediavam as construções mais imponentes, que era o caso dos templos e a sede do governo.

Em relação as residências eram de tijolos de barro, mas uma característica comum, era a cor da pintura, que para amenizar o calor, as casas eram sempre brancas, não havia muita decoração, mas os pratos e utensílios domésticos eram via de regra fabricados a base de argila.

Quanto às vestimentas, as roupas eram normalmente brancas e não havia diferença marcante entre as vestimentas masculinas e femininas. O que diferenciava efetivamente, eram os acessórios, para as mulheres mais pobres em bronze, e as pertencentes às famílias mais ricas, em ouro prata e pedras preciosas. A higiene era realizada no interior das residências em tinas, e uma prática bastante comum, era o uso do azeite de oliva nos cabelos e pele.

No que diz respeito ao transporte, as mulas e burros eram os mais utilizados, uma vez que esses animais se adaptavam facilmente ao tipo de terreno predominante na Grécia antiga que era rochoso e montanhoso.

Quanto à agricultura, era basicamente para prover o próprio sustento das famílias, o solo árido não favorecia a agricultura assim como também o clima seco, o que forçava muitos camponeses a migrarem para colônias gregas e mar mediterrâneo.

A alimentação na Grécia antiga era para os mais ricos, à base de carne vermelha, e para os mais pobres, a base de peixe e frutos do mar. Porém, muitos criavam galinhas e cabras, e assim, garantiam sua subsistência.

A sociedade grega era do tipo escravocrata, portanto, os trabalhos domésticos eram realizados por eles, pois assim, os mais ricos dispunham de mais tempo para o lazer e esportes, e o mais praticado era as corridas cavalos. Na cidade de Olímpia eram realizados os jogos olímpicos, nomenclatura utilizada até os dias atuais em todo o mundo.

Uma das curiosidades mais interessantes da história da Grécia antiga, diz respeito à educação, pois as crianças oriundas de famílias pobres não recebiam nenhum tipo de educação, na verdade, ela era privilégios das famílias ricas, mas só para os meninos, e com professores particulares, uma vez que não havia escolas.

A religião era politeísta, e um dos passatempos prediletos era o teatro, e isso “era um grande acontecimento. As pessoas chegavam com o nascer do sol e costumavam ficar lá o

dia todo. Acompanhavam três comédias ou três tragédias, seguidas por uma sátira. Para não passar fome, levavam comida de casa” (Décio, 2018).

1.5.3 A Grécia hoje

Localizada ao Sul da Europa, a Grécia é banhada pelo mar Mediterrâneo e possui 11,4 milhões de habitantes que vivem em uma área territorial de 131.960 km², perfazendo uma densidade demográfica de 87 pessoas por quilômetro quadrado.

O território grego possui mais de 2000 ilhas, das quais apenas 170 encontram-se habitadas. A maior delas é a de Creta. Porém, a maior parte do arquipélago, encontra-se situado no Mar Egeu e no Mar Jônico, conforme podemos observar no mapa a seguir:

Figura 6- Mapa de localização da Grécia na Península Balcânica



Fonte: imagens google.

Quanto ao sistema político do país é do tipo republicano constituído por um presidente e um primeiro-ministro. Ao todo, o parlamento é composto por 300 deputados, que são eleitos para exercerem os seus mandatos durante um período de quatro anos.

No tocante a economia, a Grécia é parte integrante da União Europeia desde o ano de 1981. Os anos de 2008 e 2009 representaram um marco, pois o país viveu intensa crise

econômica, em decorrência do elevado déficit público e também pela extrema dependência econômica do país diante do mundo desenvolvido que também estava em crise.

Esse cenário forçou o país a contrair empréstimos junto à União Europeia e ao Fundo Monetário Internacional, porém, as consequências foram imediatas e de vários tipos, como por exemplo, cortes de gastos públicos, desemprego, revolta na população, que promoveu protestos, causando conflitos (Pena, s/d).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Países (2013), a Grécia apresenta os seguintes dados:

Localização: Sul da Europa

Extensão territorial: 131.960 km²

Sistema de Governo: República

Presidente no ano em referência: Károlos Papúlias

Primeiro-ministro no ano em referência: Antónis Samarás

Capital: Atenas

Idioma: Grego

Religiões: Cristianismo (95%), outras (5%).

População: 11.418.878 habitantes

Densidade demográfica: 87 hab/km²

Taxa média anual de crescimento populacional: 0,233%

Taxa de natalidade: 10 por mil

Taxa de mortalidade: 10 por mil

População residente em área rural: 62%

População residente em área urbana: 38%

População subnutrida: menor que 5%

Esperança de vida ao nascer: 80 anos

Domicílios com acesso à água potável: 100%

Domicílios com acesso à rede sanitária: 98%

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,860 (alto)

Moeda: Euro

Produto Interno Bruto (PIB): US\$ 248,9 bilhões

PIB per capita: US\$ 22.377 de pessoas

População Economicamente Ativa: 56%

Gastos públicos com saúde: 6,1% do PIB

Conforme os dados cima, é possível aferir que, em termos continentais, se trata de um país relativamente pequeno, sobretudo se comparado ao Brasil, pois na data em questão a Grécia possuía uma população de pouco mais de 11 milhões de habitantes, enquanto no mesmo período possuía 202 milhões, portanto a diferença é acentuada.

O cenário populacional do país talvez justifique os bons índices apresentados em relação ao IDH (0,860), bem como também as condições de vida da população, em relação aos domicílios com acesso à água potável: 100% e domicílios com acesso à rede sanitária: 98%.

2 MARCO METODOLÓGICO

2.1 Tipo de investigação

Esta pesquisa é de enfoque quantitativo que para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.5): “A abordagem quantitativa possui as seguintes características: 1. Ela reflete a necessidade de medir e estimar magnitudes de fenômenos ou problemas de pesquisa: com que frequência elas ocorrem e em que extensão”. É exatamente o que o presente estudo se propõe pesquisar, a magnitude das motivações dos alunos estudarem a língua Grega.

Em relação ao tipo, a pesquisa será descritiva, baseado em Campoy, (2018, p.256,) “o objetivo da pesquisa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida”. Nessa mesma linha de pensamento, Triviños (1987) esclarece que a “pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. A realidade aqui descrita é o resultado de um trabalho de campo realizado junto ao Curso de Línguas Aberto a Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

2.2 Descrição do lugar da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro e cidade do Rio de Janeiro, no bairro Ilha do Fundão, onde está localizada a Universidade que abriga o curso de extensão - Curso de Línguas Aberto a Comunidade (CLAC), que é uma atividade de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido pela Faculdade de Letras da UFRJ com o objetivo de formar professores e pesquisadores afinados com a realidade do meio em que vivem.

O Projeto CLAC, nasceu no ano de 1987, e a princípio, oferecendo apenas cursos básicos de línguas, e restrito à comunidade acadêmica. Os responsáveis por ministrar as aulas eram os alunos da graduação, que recebiam bolsas oferecidas pela Sub-reitoria de Graduação e Corpo Discente (SR-1), atualmente Pró-reitora de Graduação e corpo discente-PR-1. Inicialmente, as bolsas correspondiam a 20 horas, passando posteriormente a 10 horas, até ser extinta no ano de 1995. No início, o projeto era desprovido de acervo e infraestrutura tanto de

peçoal, quanto de tecnologia. A escassez de recursos culminou na extinção do projeto no ano de 1996.

Entretanto, em março de 1998, sob nova Direção na Faculdade de Letras, o Projeto CLAC foi reativado em bases totalmente diferentes, como por exemplo, a cobrança de uma taxa mínima para se autofinanciar, e também não mais restrito à comunidade acadêmica, assim, foi aberto à toda a comunidade do Rio de Janeiro.

Ao estender seu campo de atuação ao Complexo da Maré³, este projeto também expande o acesso de jovens à universidade, ao mercado de trabalho e a novas referências sociais. Assim, o CLAC tem como objetivo geral o aumento do intercâmbio entre a Universidade e a Comunidade através da formação de professores e de pesquisadores que, alinhados com a realidade do ambiente no qual habitam, visam o progresso do mercado e da produção de pesquisa. Os objetivos específicos, do CLAC são:

- formar profissionais preparados para o mercado de trabalho.
- desenvolver pesquisa empírica em sala de aula.
- Dar acesso à população de baixa renda a cursos de línguas.
- oferecer aprimoramento profissional através da prática.
- produzir material didático de valor.
- melhorar as condições físicas da Faculdade de Letras.
- trazer mais recursos à UFRJ (Synge e Azevedo, 2002).

O CLAC possui uma visão voltada para o profissional em formação, priorizando a reflexão dos formandos, a eficiência no ensino de línguas, bem como profissionais atuantes no mercado de línguas em conjunturas gerais ou peculiares entre outros. Quanto à formação de pesquisadores, o CLAC atua em três principais frentes:

- estabelece-se como local e meio de pesquisa para professores da UFRJ, que desenvolvem pesquisas trabalhos, projetos interligados.
- serve como local de pesquisa-ação para alunos monitores iniciarem seus trabalhos de pesquisa de sala de aula.
- Serve de espaço para alunos da pós-graduação da UFRJ desenvolverem seus projetos de pesquisa em sala de aula (Synge e Azevedo, 2002)

³ (Área constituída por 15 favelas, reunindo cerca de 150 mil habitantes e vizinha à UFRJ)

Portanto, o projeto abarca os diversos atores (professores e alunos) em seus diversos espaços de atuação, (graduação e pós) buscando a interação científica bem como a realização de seu objetivo primeiro, que é oferecer ações de extensão.

Para melhor ilustrar o ambiente no qual o projeto se encontra, a seguir é demonstrado sua localização física, na figura 7 o mapa geográfico da Ilha do Fundão, bem como um breve histórico do CLAC/UFRJ.

Figura 7 - Mapa da Ilha de cidade Universitária



Fonte: imagens google

Figura 8- Prédio da Faculdade letras

Fonte: imagens google

2.3 População e amostra

Para Hernández *et al* (2013, p.384) “mostra é o processo qualitativo, grupo de pessoas, eventos, sucessor, comunidades, etc., sobre o qual se falam para recolher dados sem que necessariamente seja estatisticamente representativo do universo ou população que se estuda”

Baseado nisso, foi eleito o CLAC/UFRJ, pois trata-se de um Projeto que atende alunos que se constituem como principal público-alvo dessa investigação.

A amostragem é do tipo probabilística, que está associada a procedimentos que utilizam formas de seleção aleatória dos sujeitos. Ou seja, o que configura o método como aleatório, é a definição do procedimento que lhe garante total chance de participar. Ainda, a amostra na presente pesquisa, se constitui como probabilística aleatória simples, conforme palavras de Campoy (2018, p.81) “ es el método más utilizado debido a que es fácil de implementar y de analizar. La muestra se obtiene mediante el sorteo total de la población. Elimina el sesgo dando a todos los sujetos la misma oportunidad de ser elegido.” Esse tipo aqui, se justifica, pois, os participantes selecionados possuem chance igual ou maior que zero para compor a amostra.

Nesse contexto, a população é constituída por alunos matriculados no curso de Língua Grega do Projeto de Extensão CLAC/UFRJ, no ano de 2020, no curso em turmas divididas em: Grego 2; Grego 3; Grego 5 e Grego 6. A amostra foi constituída por um total de 30 alunos.

2.3.1 Espaço CLAC/UFRJ

Em relação ao curso pesquisado – Língua Grega – julga-se que descrever os seus dados se torna interessante na medida em que se fornece riqueza de detalhes sobre o curso em questão, conforme abaixo:

Dados do Projeto – Curso de Grego.

Nome: Curso de Grego

Natureza do curso: Extensão

Coordenação: Tania Martins Santos

Unidade responsável: Faculdade de Letras da UFRJ

Número de níveis a cursar: 6 níveis

Carga horária semestral: 60 horas por nível

Carga horária total: 360 horas

Duração total do curso: 3 anos

Modalidade: Presencial

Regime letivo: Semestral

Número de vagas por turma: 30 vagas

Local de realização do curso: Faculdade de Letras da UFRJ

Público alvo: curso direcionado a qualquer pessoa maior de 16 anos e com CPF próprio e ativo, estendendo-se à comunidade acadêmica e não-acadêmica.

Quesitos: não há necessidade de conhecimento prévio no idioma para ingressar no primeiro nível do curso. Caso o candidato deseje ingressar em um nível mais avançado, precisará se submeter a uma prova de nivelamento realizada pelo CLAC.

A localização do curso é no prédio da Faculdade de Letras Bloco H, conforme figura 9 abaixo:

Figura 9 – Dependências do CLAC



Fonte: acervo da pesquisadora

2.4 Técnicas de Coleta de dados

As técnicas utilizadas em uma investigação científica devem fornecer respostas a todos os questionamentos aos quais o estudo se propõe. De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p.163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”. Com base nisso, o questionário estruturado foi aplicado junto aos alunos do curso de Língua Grega.

2.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Em relação aos instrumentos utilizados, Marconi e Lakatos (2002, p.202) pontuam vantagens do questionário como instrumento para coleta de dados, dentre as quais destaca-se: “[...] g) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; [...] i). Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis”.

Nesse sentido, o questionário aplicado junto aos respondentes, foi elaborado de forma a atender aos objetivos propostos, e constituído à luz dos mesmos, de forma separada. Ou seja: visando atender ao objetivo número 1 - **identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega**- também foram elaboradas 5 perguntas, porém estas, com mais opções de respostas, mas também do tipo fechadas. De forma similar, com vistas a atender ao objetivo 2 **descrever o perfil dos alunos** - foram elaboradas **5** perguntas com opções de respostas do tipo fechadas. Por último, atendendo ao objetivo 3 - **determinar os desafios dos discentes em aprender Grego** – constam 5 perguntas, também com opções de respostas variadas, mas igualmente fechadas. Dessa forma, o questionário totalizou 15 perguntas cuja análise se deu de forma quantitativa.

2.5 Validações dos Instrumentos

O propósito central desse estudo é adequação às regras de uma investigação científica, e dentro desse contexto, encontra-se a validação dos instrumentos utilizados para coletar os dados a serem analisados. Dessa forma, a técnica utilizada nessa pesquisa, (questionário estruturado) foi encaminhado a 3 (três) professores-doutores de nacionalidade brasileira da UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro, esses doutores foram escolhidos por serem especialistas na temática estipulada pela presente pesquisa, ou seja, são profundos conhecedores do tema em questão. Tal providência visa obter distintos tipos de evidências bem como sugestões de correções que servem para que os resultados sejam os mais fidedignos possível, conforme afirma Campoy (2018, p.218) “avaliar as propriedades psicométricas de um instrumento resulta básico para determinar a qualidade de sua medição. As suas características métricas essenciais para a precisão de um instrumento são a validade e

fiabilidade”. Inserido nessa perspectiva, os especialistas consideraram o tema em questão e realizaram suas avaliações sob critérios de análise estabelecidos a priori, dentre eles que as perguntas estivessem de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Dessa forma, diante das sugestões dos especialistas, foram realizadas as alterações oportunas, e assim, constituído o modelo final das perguntas constantes do questionário aplicado aos alunos do projeto CLAC/ UFRJ.

2.5.1 Procedimento de aplicação dos instrumentos

Os questionários foram eleitos como instrumentos para coletar os dados da presente pesquisa por dois motivos: primeiro porque, conforme já descrito na seção apropriada (ver seção 2.4.1), oferece vantagens e cientificamente é uma técnica validada e confiável. Segundo, pela especificidade dos participantes, uma vez que se trata de uma turma relativamente pequena, com a qual, o contato físico se faz importante, por entendermos que tal contato induz ao participante a fornecer resposta imediata. Ou seja, no entendimento da pesquisadora, permite um nível de comprometimento maior, em detrimento de um eventual contato virtual utilizando ferramentas tecnológicas, que apesar de eficientes, pode não apresentar o retorno esperado em termos de número de resposta ou de disposição para responder. Tal entendimento está embasado em Minayo (2013, p.57), quando explica que:

[...] a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo. Para conseguirmos um bom trabalho de campo, há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito.

Com isso em mente, foi estabelecido um primeiro contato entre a pesquisadora e os coordenadores do curso, que ocorreu através de uma reunião previamente solicitada pela pesquisadora, cuja pauta foi explicar os objetivos da pesquisa, e assim, conseguir autorização para efetivamente aplicar os instrumentos junto aos participantes do curso de língua Grega.

Após cumpridas as etapas anteriores, e com os instrumentos devidamente validados pelos especialistas, e a pesquisa autorizada pelos coordenadores do projeto, é o momento de aplicação dos instrumentos junto aos participantes. Assim, a distribuição dos questionários

para os participantes ocorreu nos dias 07 do mês de março de 2020 com a devida explicação sobre o curso, sobre a pesquisa e a importância dos dados para a pesquisadora. Em uma breve explanação foi transmitido aos participantes os devidos esclarecimentos através de uma carta de esclarecimento (conforme anexo). A carta de consentimento foi assinada, na qual se propunham a participar da pesquisa (conforme anexo).

Minayo (2013, p.55) esclarece que “Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo”.

Com base nesses postulados, e devido a intervenção ter sido realizada em horário de aulas, pois julgou-se este ser o melhor momento, pois viabiliza as explicações para todos os alunos da turma em uma única vez, os questionários foram distribuídos com o pedido da pesquisadora para que na medida do possível, eles fossem respondidos com certa celeridade, e o comprometimento da recolha dos mesmos dois dias após. Ainda, seguindo orientações de Minayo (2013), essa data foi firmada em comum acordo entre os sujeitos participantes e a pesquisadora, após breve consulta aos mesmos, pois:

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. Se o procedimento se der dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (Minayo (2013, p.57).

As solicitações da pesquisadora foram prontamente atendidas, e a recolha dos questionários devidamente respondidos se deu em 18 de março de 2020.

2.5.2 Técnicas de análise de dados

De acordo com os objetivos instituídos para este estudo, a análise dos dados quantitativos se deu através da tabulação utilizando a ferramenta SPSS (IBM). Foi utilizado conforme já anunciado um questionário de múltiplas respostas, pois segundo Campoy (2018, p.175): O questionário “gera respostas sinceras, que podem ser analisadas cientificamente, ou seja, classificadas e analisadas”.

Conforme anunciado acima, para validar cientificamente os dados coletados, utilizou-se a ferramenta SPSS⁴ e ela se justifica pois trata-se de dados quantitativos, e a opção pela utilização do mesmo se deve à confiabilidade de que, ele emitirá resultados precisos e autênticos.

⁴ Software de análise estatística de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Resultados

Nesta seção, serão analisados os dados e divulgados os resultados da investigação sobre as motivações de aprender a língua grega na antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a ótica discente; também, será divulgada a descrição e análise dos dados que foram produzidos e coletados no decorrer da pesquisa, à luz do objetivo geral e dos objetivos específicos aos quais a presente pesquisa está submetida.

Para isso, foram utilizados questionários estruturados enquadrados nos postulados metodológicos conforme anunciados na seção anterior. Salienta-se, portanto, a necessidade de organização sistemática do material para tratar as informações coletadas. Essa fase compreende o tratamento dos resultados, conhecimento do material coletado (questionários) através da ferramenta SPSS (IBM).

A presente ferramenta requer que os dados coletados sejam transformados em dados sistêmicos, organizados em forma de variáveis, estas totalizaram doze (13), quais sejam:

- ✓ Idade,
- ✓ Gênero,
- ✓ Nacionalidade,
- ✓ Renda,
- ✓ Escolaridade,
- ✓ Outra Língua estrangeira,
- ✓ Motivação,
- ✓ Finalidade,
- ✓ Aspecto negativo,
- ✓ Aspecto positivo,
- ✓ Dificuldade,
- ✓ Vantagem,
- ✓ Conhecimento do nível de aceitação da língua.

Tais variáveis foram inseridas na tabela do SPSS, conforme demonstrado na figura 9 a seguir:

Figura 10- variáveis do SPSS

The screenshot shows the SPSS data editor window with a table containing 22 rows of data. The columns represent various variables: 'idade' (age), 'Sexo' (gender), 'Nacionalid' (nationality), 'Renda' (income), 'Escolaridade' (education), 'OutLing' (other languages), 'Motivação' (motivation), 'expectativa' (expectations), 'Negativo' (negative), 'Positivo' (positive), 'Dificuldade' (difficulty), 'Vantagem' (advantage), and 'var' (variable).

	idade	Sexo	Nacionalid	Renda	Escolaridade	OutLing	Motivação	expectativa	Negativo	Positivo	Dificuldade	Vantagem	var
1	33 mas		Bras	ate 1 SM	PG	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	trab cas	realiz projeto	
2	40 mas		Bras	ate 1 SM	PG	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	trab cas	personal	
3	26 mas		Bras	ate 5 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	trab cas	personal	
4	35 mas		Bras	ate 5 SM	Grad	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	personal	
5	42 out		Bras	ate 5 SM	Eso Med	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	personal	
6	27 out		Bras	acima 5 SM	Grad	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	personal	
7	30 out		Bras	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	realiz projeto	
8	30 out		Bras	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	trab cas	realiz projeto	
9	25 fem		Bras	ate 1 SM	Grad	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	trab cas	realiz projeto	
10	28 fem		Bras	ate 1 SM	PG	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	trab cas	personal pe	
11	28 fem		Bras	ate 5 SM	PG	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	trab cas	profissional	
12	35 fem		Bras	ate 1 SM	Grad	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
13	36 mas		Bras	ate 5 SM	Eso Med	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
14	37 mas		Bras	ate 5 SM	PG	Sim	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
15	40 mas		Bras	ate 5 SM	PG	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
16	42 mas		Bras	ate 5 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
17	45 mas		Bras	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	didática	tempo	profissional	
18	47 mas		Bras	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	tempo	profissional	
19	45 mas		Bras	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	tempo	profissional	
20	42 fem		Espanhol	ate 1 SM	Grad	Não	profissional	conhecime	Não há	ementa	tempo	profissional	
21	33 fem		Bras	acima 5 SM	PG	Sim	profissional	conhecime	Não há	ementa	tempo	profissional	
22	33 fem		Bras	ate 5 SM	PG	Sim	profissional	conhecime	Não há	ementa	tempo	profissional	

Fonte: acervo da pesquisadora

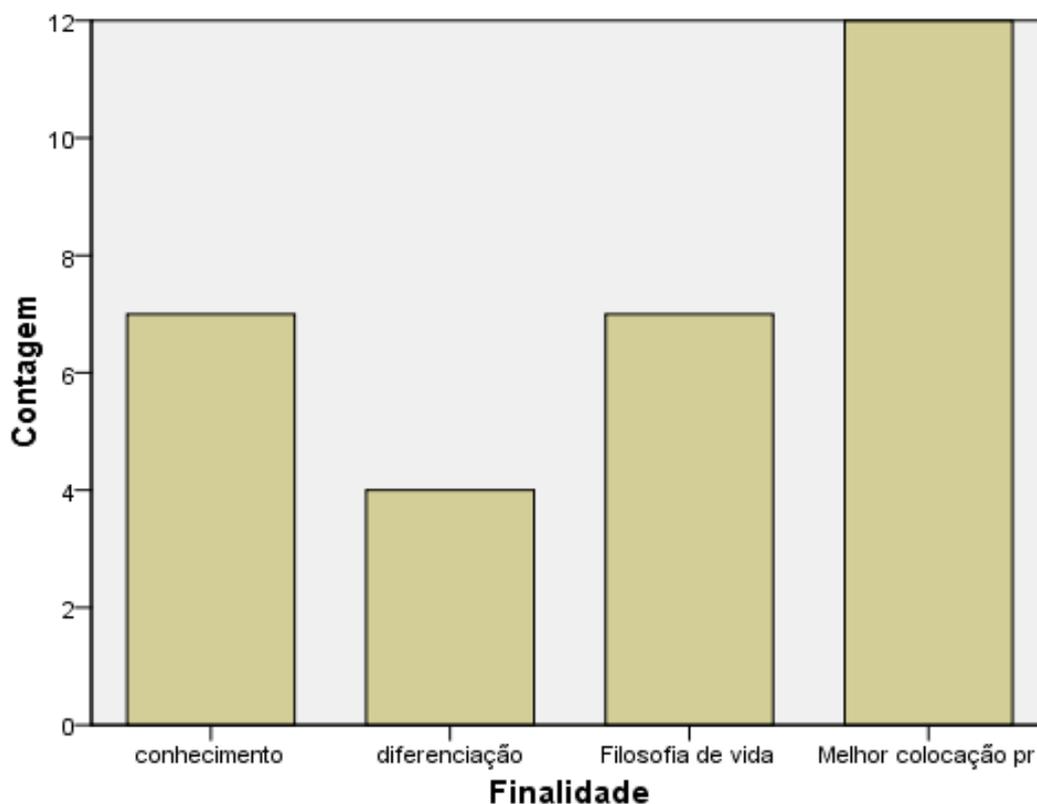
Conforme já anunciado, os resultados que ora são apresentados, são oriundos de questionários aplicados junto aos alunos do CLAC/UFRJ, assim como os questionários, os resultados também serão apresentados conforme os objetivos específicos da pesquisa, que são:

Em relação ao objetivo específico 1. **Identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega**, foram elaboradas 4 perguntas: Qual a sua finalidade ao fazer o curso de Línguas e cultura grego; o que você espera alcançar ao final do curso?

Você tem conhecimento do nível de aceitação da língua Grega na sociedade brasileira atual?; qual o lugar desse curso na sua formação acadêmica?

Em relação a primeira pergunta acerca da finalidade do curso, os dados encontram-se no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1- Finalidade do curso



O gráfico demonstra que prioritariamente a finalidade do curso é melhor colocação profissional, um número relativamente pequeno assinalou a opção diferenciação, mas a curva se torna ascendente quanto a variável filosofia de vida, conforme também demonstrado em termos percentuais no quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Análise descritiva – Finalidade

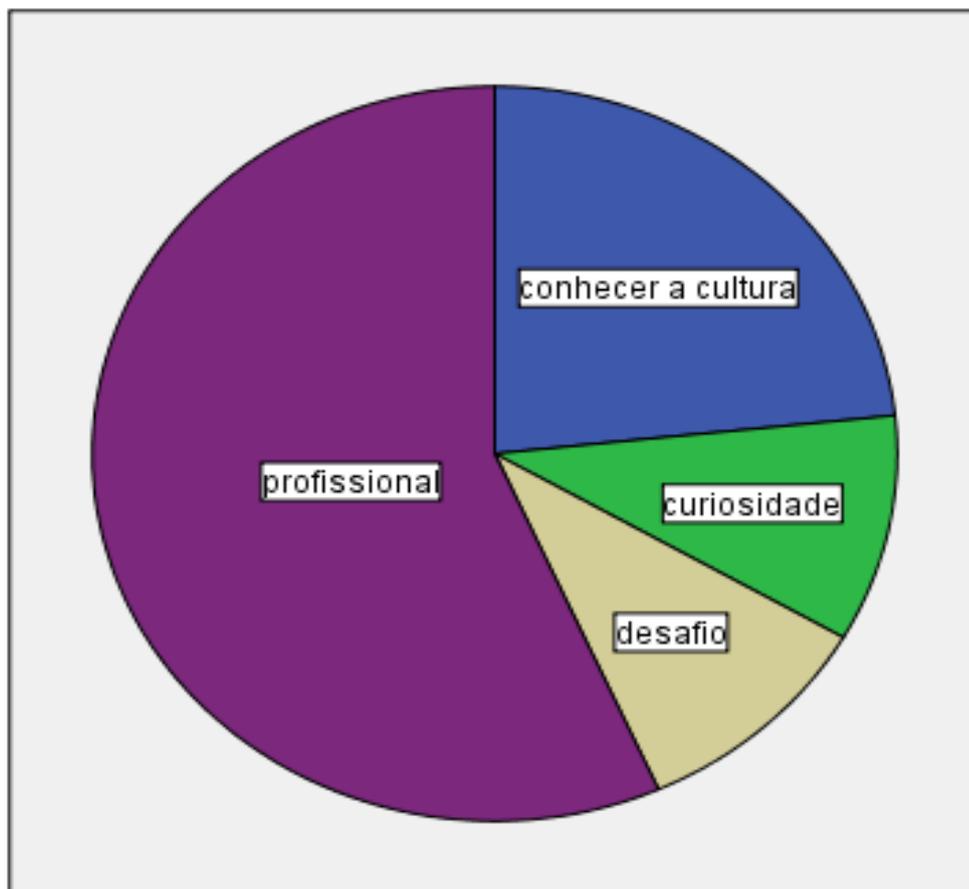
Finalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Conhecimento	7	23,3	23,3	23,3

Finalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	Diferenciação	4	13,3	13,3	36,7
	Filosofia de vida	7	23,3	23,3	60,0
	Melhor colocação prof.	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

De acordo com o gráfico a variável melhor colocação profissional lidera com 40% dos participantes, seguida do variável conhecimento com 23% e diferenciação com 13%.

A variável motivação, representa o foco principal da pesquisa, e os dados coletados trouxeram importantes respostas a indagação inicial da presente pesquisa, e encontram-se representados no gráfico 2 a seguir:

*Gráfico 2-
Motivação*



Conforme o gráfico, a principal motivação dos alunos do curso de Língua grega no CLAC/UFRJ é profissional, um número expressivo dos participantes, alegam que tem na vertente profissional, sua principal motivação para realizar o curso. Os dados do gráfico acima estão também demonstrados em frequência e termos percentuais no relatório estatístico (SPSS) no quadro 9 a seguir:

Quadro 9- Análise descritiva – Motivação

Motivação					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Conhecer a cultura	7	23,3	23,3	23,3
	Curiosidade	3	10,0	10,0	33,3
	Desafio	3	10,0	10,0	43,3
	Profissional	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

O percentual da variável motivação profissional liderou com 56,7% dos números, isso significa que 17 alunos têm essa motivação. Em seguida, vem a variável conhecer a cultura com 7 respondentes e 23% dos números. Por fim, com números e percentuais iguais, as variáveis curiosidade e desafio coam 3 respondentes e 10% respectivamente.

O resultado dessa variável, vai ao encontro da variável finalidade, na qual os números indicam melhor colocação profissional como predominante. Ou seja: o profissional emerge como finalidade e também como motivação para os alunos do curso de língua grega no CLAC/UFRJ.

Em relação ao conhecimento do nível de aceitação da língua grega na sociedade, especificamente a pergunta “Você tem conhecimento do nível de aceitação da língua Grega na sociedade brasileira atual? ” Houve unanimidade nas respostas, com o total de 30 alunos alegando desconhecerem, o que consideramos dispensar representação gráfica uma vez que não existem dados comparáveis. A esse respeito, a teoria apresenta o seguinte:

[...]a Educação tem impacto direto na sociedade, e trazendo a Educação para o ensino das línguas estrangeiras, elas seriam o resultado de [...]”discursos globalizantes, em sua maioria construídos em inglês, fortemente influenciados pelo capitalismo norte-americano. A mídia – como a televisão e a internet – cumpre o papel de disseminar tais discursos, reproduzindo e reforçando as relações de produção do mundo capitalista” (Fogaça e Gimenez (2007, p.173).

A citação acima dialoga com a premissa inicial dessa pesquisa, na qual, a língua grega é estigmatizada de difícil compreensão e sobretudo, considerada uma língua “morta”, o que vem ao encontro da citação acima: *discursos globalizantes, em sua maioria construídos em inglês*, ou seja, o Inglês predomina e domina o mundo.

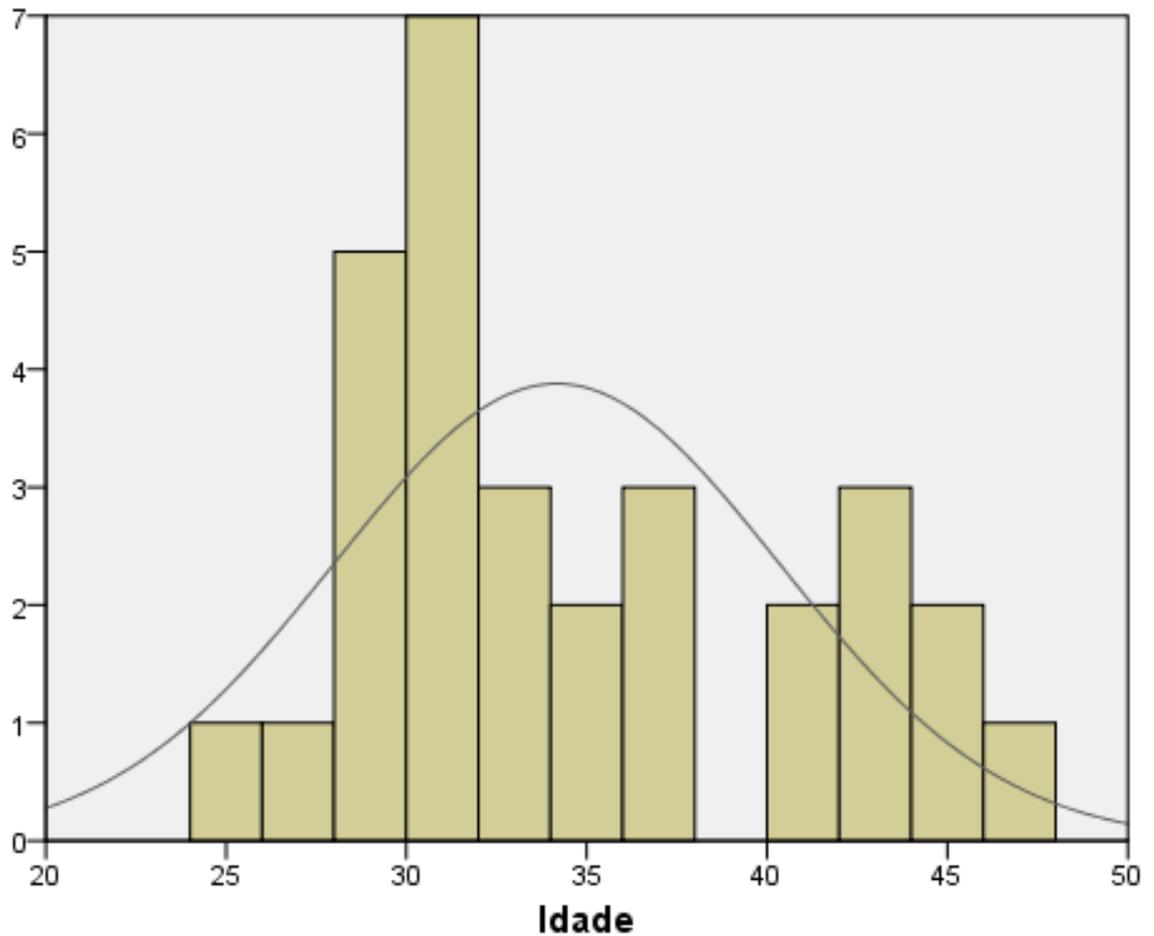
No entanto, muito embora os alunos desconheçam o nível de aceitação da língua grega na sociedade, optaram por estudarem-na, e de acordo com os dados apurados quanto ao perfil, esses não dominam outro idioma, ou seja: a opção pela língua grega é prioridade, o que está em desacordo com a teoria de que a sociedade é fortemente permeada pelo discurso capitalista embasada na língua inglesa.

Portanto, respondendo ao objetivo 1 - **Identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega**, a principal finalidade é melhor colocação profissional, a motivação é profissional, mas também desejam adquirir conhecimento. Apesar disso, os alunos desconhecem o nível de aceitação da língua na sociedade. Enfim, o lugar que o curso ocupa é um lugar de cunho e interesse profissional.

Objetivo específico 2 - Descrever o perfil dos alunos – para atender a esse objetivo, foram elaboradas um total de 5 perguntas: Qual a sua idade; você é brasileiro nato?; qual a renda mensal de sua família?; qual o seu nível de escolaridade?; você possui conhecimentos – fala/escrita – de outra (s) língua (s) estrangeira (s)?

Em relação a primeira pergunta, referente à faixa etária os dados permitem afirmar que os alunos se encontram prioritariamente na faixa etária entre 30 e 35 anos, conforme demonstrado no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3- Idade dos participantes



O Gráfico permite observar a predominância no intervalo 30-35 anos, porém, com curva ascendente acentuada na faixa de 32 anos. Esses dados também foram analisados quanto a frequência e percentual (relatório PSS) conforme quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Análise descritiva - Idade

Idade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	25	1	3,3	3,3	3,3
	27	1	3,3	3,3	6,7
	28	5	16,7	16,7	23,3
	30	5	16,7	16,7	40,0
	31	2	6,7	6,7	46,7
	33	3	10,0	10,0	56,7
	35	2	6,7	6,7	63,3
	36	2	6,7	6,7	70,0
	37	1	3,3	3,3	73,3
	40	2	6,7	6,7	80,0
	42	3	10,0	10,0	90,0
	45	2	6,7	6,7	96,7
	47	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

A variável idade foi analisada em termos numéricos, e no quadro, os termos percentuais confirmam a predominância do sexo masculino, no qual a idade 28 e 30 anos possuem ambas, uma frequência 5, seguida da idade 33 com frequência 3. Portanto, 28 e 30 anos é a faixa predominante dos alunos de Grego CLAC/UFRJ.

Já em relação ao gênero dos participantes, os dados coletados demonstraram que é prioritariamente masculino com 22 respondentes, e 8 do gênero feminino

De agora em diante, todas as demais variáveis foram analisadas na forma sequência de caracteres e não numérica, o que significa que a única variável analisada de forma numérica foi a Idade. Portanto, os dados do gráfico também se encontram analisados estatisticamente quanto a frequência e percentual (relatório SPSS) demonstrados abaixo, no quadro 11.

Quadro 11- Análise descritiva - Gênero

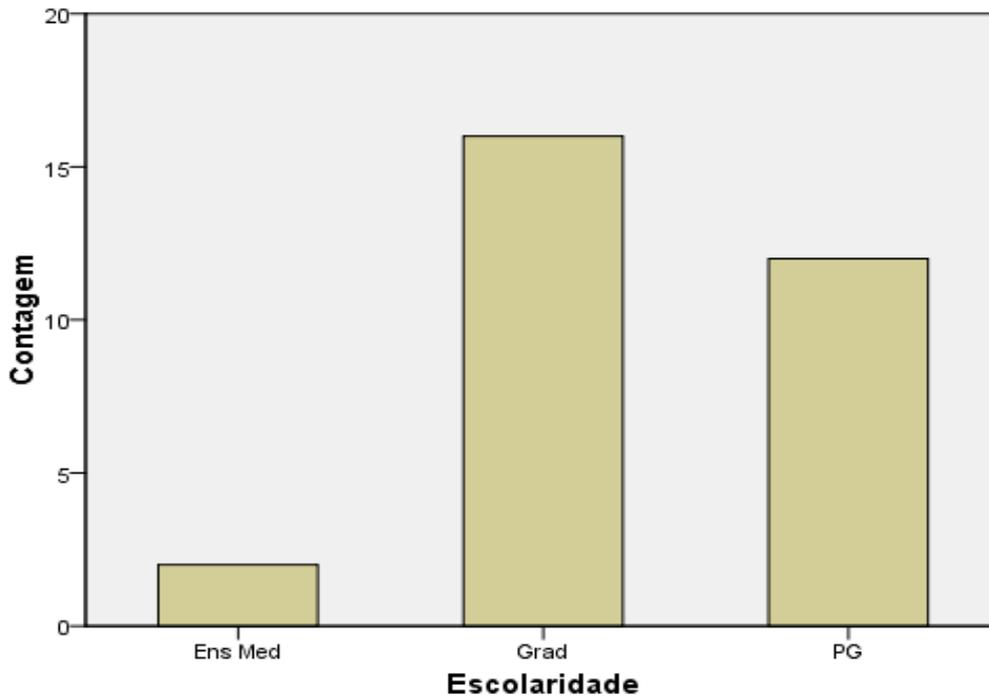
Gênero					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Fem	9	30,0	30,0	30,0
	Mas	16	53,3	53,3	83,3
	Outro	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Conforme o quadro, um total de 16 participantes declaram gênero masculino, e apenas 5 dos participantes declaram outro quanto ao gênero, em termos percentuais confirma-se a predominância do gênero masculino, com 53%; o feminino 30% e outro com 16,7%, o que totaliza 100% dos participantes.

Quanto a pergunta sobre a nacionalidade dos participantes não cabe demonstração gráfica, uma vez que todos os participantes se declararam de nacionalidade Brasileira.

Quanto a Escolaridade, os participantes possuem formação diversificada, conforme demonstrado no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4- Escolaridade



O Gráfico acima mostra que em relação a escolaridade dos alunos de língua grega, existem alunos desde o Ensino Médio até a pós-graduação, porém, o que sobressai são os alunos que possuem graduação, conforme curva ascendente do gráfico.

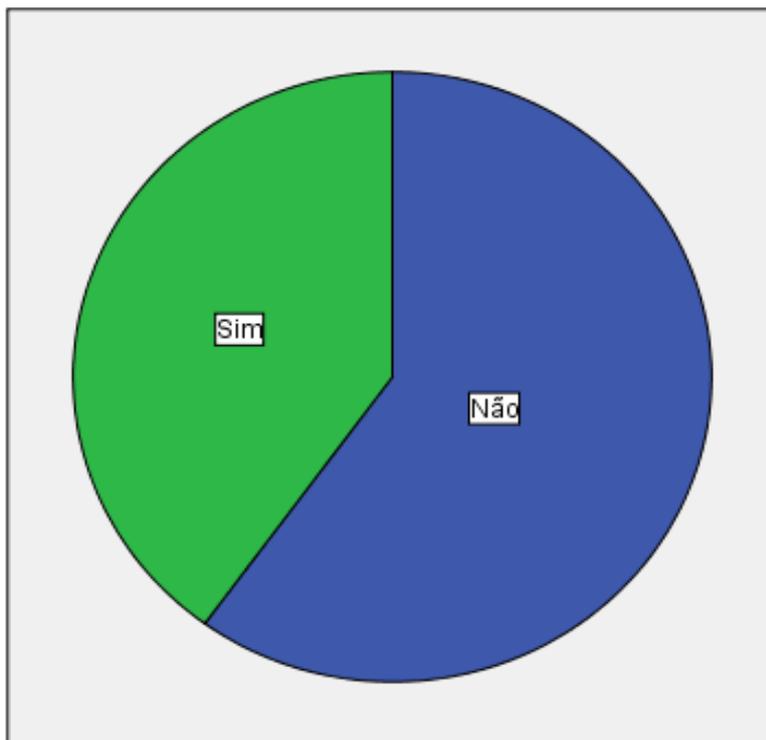
Quadro 12- Análise descritiva- Escolaridade

Escolaridade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ens Med	2	6,7	6,7	6,7
	Grad	16	53,3	53,3	60,0
	PG	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Em termos percentuais, o quadro confirma a variável graduação como predominante com 16 alunos, o que significa 53% do total.

Ainda em relação ao perfil dos alunos, foi indagado quanto ao domínio de outra língua estrangeira, e os dados coletados estão demonstrados no gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 - outra língua



A variável domínio de outra língua estrangeira trouxe resultado bastante homogêneo, e os alunos se dividiram de forma similar, conforme também demonstrado no quadro 13-análise descritiva abaixo:

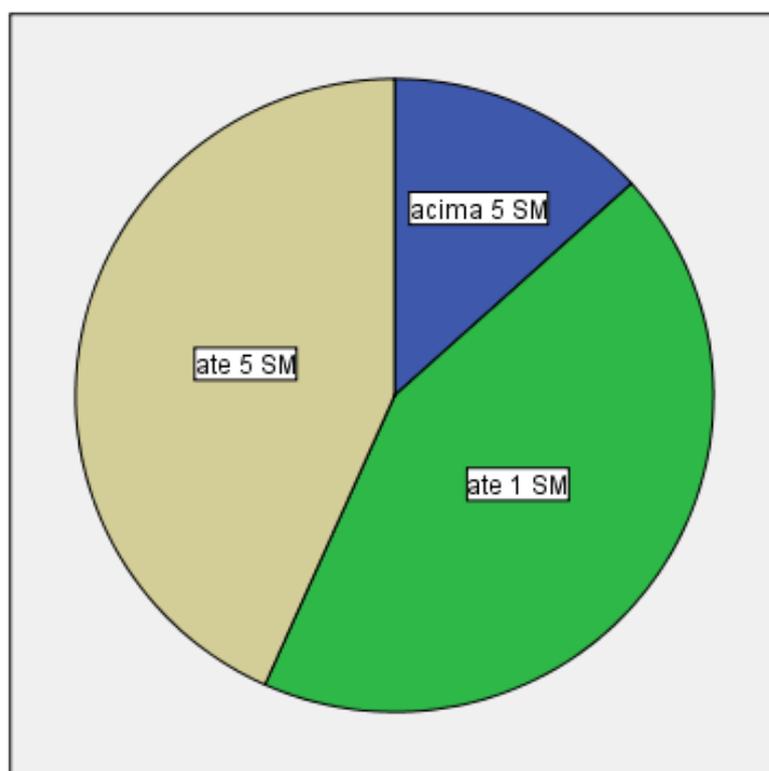
Quadro 13 Análise descritiva – Outra língua estrangeira

OutrLing					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	18	60,0	60,0	60,0
	Sim	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Dessa forma, os percentuais apresentados foram: 60% não tem domínio de outra língua e 40% tem domínio de outra língua, esse dado pode indicar que mais da metade dos alunos buscam no Grego, a opção de aprender um outro idioma.

Por último, quanto ao perfil dos participantes, a renda dos mesmos encontra-se demonstrada no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6- Renda dos participantes



As variáveis analisadas foram até 1 salário mínimo, até 5 salários mínimos e acima de 5 salários mínimos. As variáveis até 1 e até 5 salários mínimos se igualaram.

Quadro 84- Análise descritiva – Renda

Renda					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Acima 5 SM	4	13,3	13,3	13,3
	Ate 1 SM	13	43,3	43,3	56,7

Renda					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	Ate 5 SM	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Em dados percentuais, alunos com renda até 1 salário mínimo, representam 43%, assim como também, aqueles com renda até 5 salários, isso significa que apenas 13% dos alunos possuem renda acima de 5 salários mínimos.

Os dados analisados acima indicam, portanto que, respondendo ao objetivo específico 1 - Perfil dos alunos, eles possuem idade entre 30 e 32 anos, são do sexo masculino, possuem nível de graduação, não dominam outro idioma e possuem renda entre 1 e 5 salários mínimos.

Em relação ao Objetivo 3 - **determinar os desafios dos discentes em aprender Grego**, foram indagadas entre outras, questões acerca de aspectos positivos e negativos em relação ao curso. Quanto aos dados referentes aos pontos negativos, houve unanimidade de respostas, ou seja, 100% dos respondentes alegam não ter pontos negativos, conforme representado no quadro abaixo.

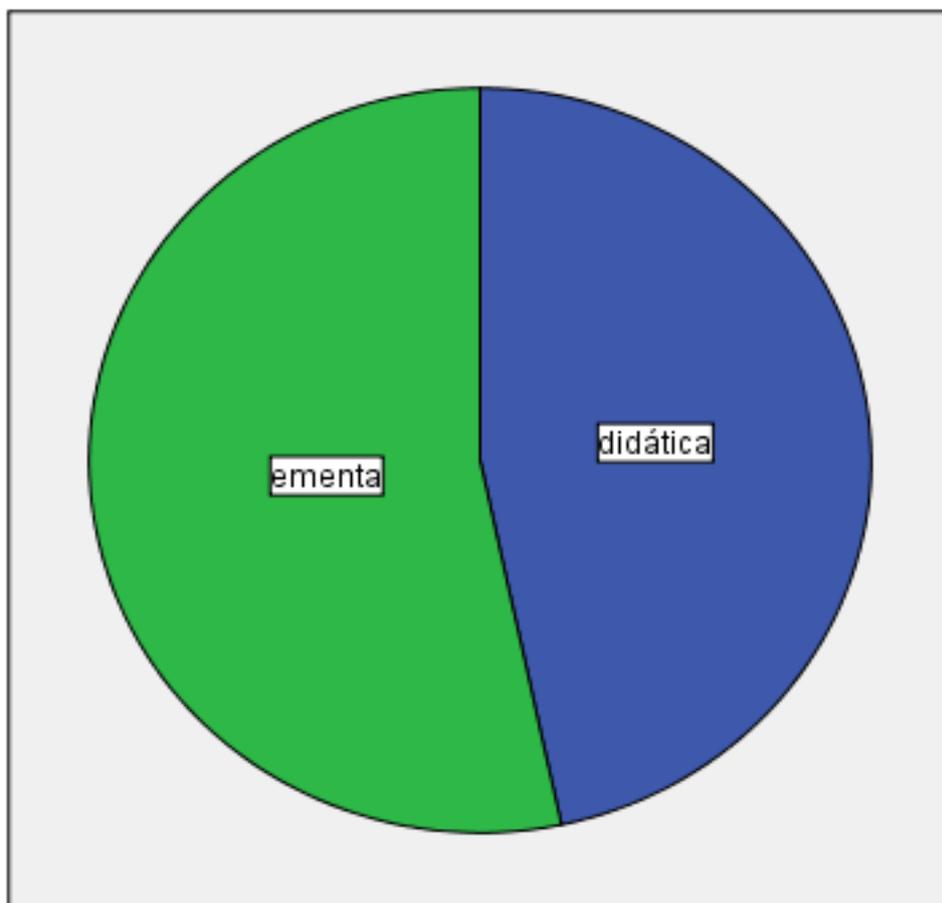
Quadro 9 – Análise descritiva – negativo

Negativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não há	30	100,0	100,0	100,0

Ou seja, a frequência 30 (total de participantes) alegam não haver pontos negativos a assinalar no curso de Língua grega CLAC/UFRJ.

Já em relação aos pontos positivos, duas variáveis apresentam resultados bastante aproximados, conforme o gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7- Pontos positivos



Os dados do gráfico são lineares, indicando que praticamente metade dos participantes consideram a ementa do curso como ponto positivo, enquanto que, a outra metade considera a didática utilizada como principal ponto a favor, conforme também representado em termos percentuais no quadro 16 a seguir:

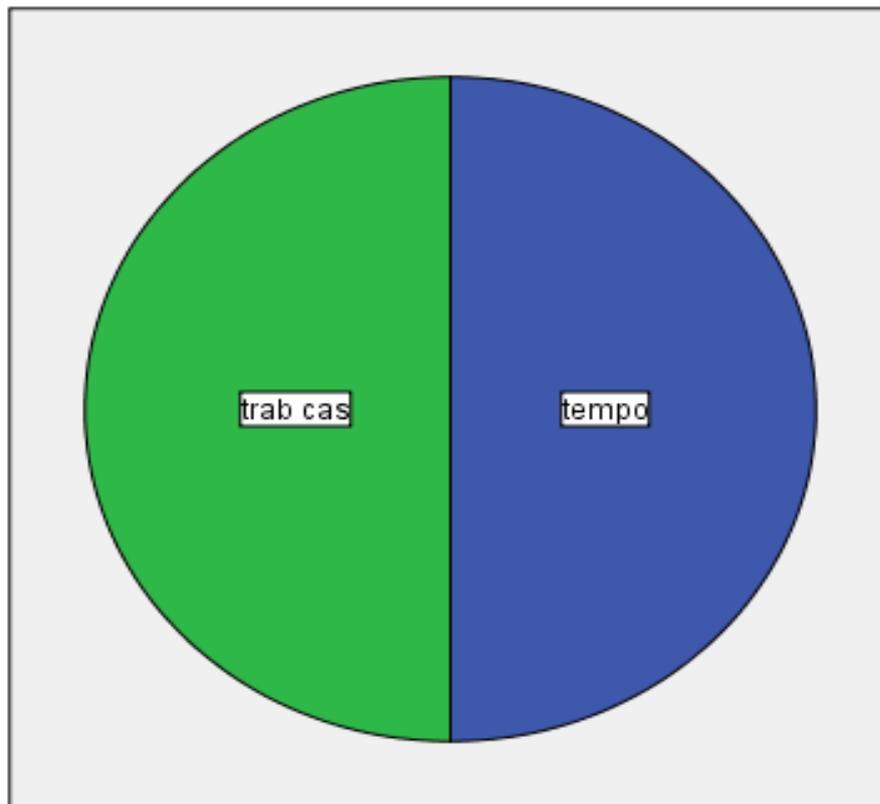
Quadro 16- Análise descritiva – Positivo

Positivo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Didática	14	46,7	46,7	46,7
	Ementa	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

O quadro acima indica, portanto, que um total de 16 alunos, consideram a ementa como fator positivo no curso, isso significa 53% do total. Enquanto que 14 alunos consideram a didática do curso como positivo, e isso significa 46,7% do total de participantes.

Em relação a dificuldades encontradas pelos alunos para a realização do curso, os dados se encontram no gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8- Dificuldades



As dificuldades pontuadas pelos alunos foram realizar trabalhos de casa e o fator tempo. Nesse quesito, os participantes se dividiram de forma igual, conforme o quadro 17 abaixo.

Quadro 107- Análise descritiva – Dificuldade

Dificuldade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Tempo	15	50,0	50,0	50,0
	Trab casa	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

A variável dificuldade é assinalada pelos participantes sob dois aspectos principais, e 15 participantes, indicaram dificuldade em realizar os trabalhos que lhes são atribuídos para fazer em casa, assim como também 15 alunos alegaram o fator tempo como uma dificuldade. Em relação a teoria no que diz respeito a esse tópico, Nascimento, Diniz e Montenegro (2016, p.1) afirmam:

Dedicar-se ao aprendizado da Língua Grega não é, certamente, algo fácil nem simples. Com efeito, os que estudam esta língua clássica sabem, ou, posteriormente tomarão conhecimento de que o esforço para aprendê-la não resultará em sair falando o dialeto que os helenos falavam, mas sim em aprimorar suas pesquisas que exigem o rigor do discernimento para com os termos oriundos dessa língua.

Ou seja, os autores alegam que aprender a língua grega não é fácil, porém, os participantes citaram como principais dificuldades, o fator tempo e as tarefas a fazer em casa como principais entraves. Portanto, nesse quesito, os resultados vão de encontro com esses autores.

Ainda, respondendo a esse objetivo, que se relaciona com desafios, os dados indicam que ela está relacionada também, com motivação, que por sua vez, se relaciona com estratégias de aprendizagem:

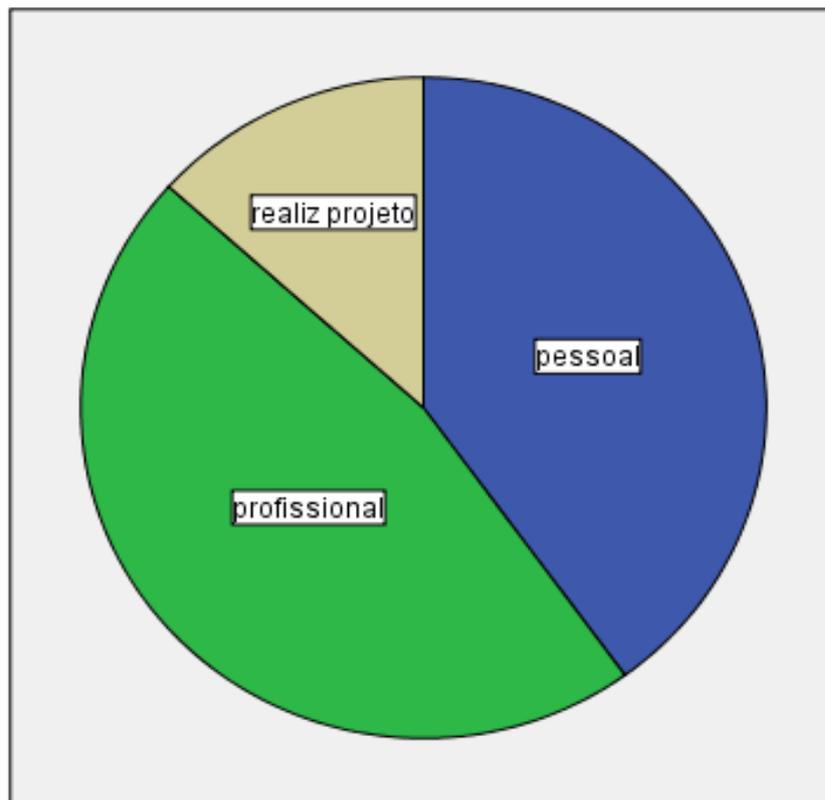
Estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo (Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, 2013, p.1).

Em outras palavras, as estratégias são ações da mente, utilizadas pelos alunos para que a aprendizagem se torne mais fácil. Contudo, essas estratégias devem ser organizadas de acordo com os anseios dos alunos, como uma rede interligada de métodos ou ações que visam viabilizar e também tornar mais eficientes o alcance, o armazenamento e o uso da informação Nisbett e Schucksmith (1986) e Dansereau (1983).

Entretanto, 15 participantes, apontaram dificuldade em realizar os trabalhos que lhes são atribuídos para fazer em casa, assim como também 15 alunos alegaram o fator tempo como uma dificuldade, *a rede interligada de métodos e ações*, citadas pelos autores, no CLAC/UFRJ, se encontra em desacordo com os anseios dos alunos.

Ainda em relação esse objetivo, a variável vantagem foi analisada, ou seja, foi indagado qual a principal vantagem considerada pelos alunos para realizarem o curso, e os dados encontram-se no Gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9- Vantagem



Conforme o gráfico, mais uma vez, a variável profissional lidera, mas com um percentual também para a variável pessoal, e realização de projetos, que podem ser profissionais ou pessoais. As representações em termos percentuais se encontram abaixo, no quadro 18.

Quadro 118 - análise descritiva - Vantagem

Vantagem					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pessoal	12	40,0	40,0	40,0
	Profissional	14	46,7	46,7	86,7
	Realiz projeto	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

A realização profissional emerge como principal vantagem na visão de 14 dos 30 participantes, ou seja, 46,7%. 12 alunos consideram a vantagem pessoal como principal, o que significa 40% dos participantes.

O resultado dessa variável, ratifica o que foi apurado na variável motivação, ou seja, para os alunos do curso de língua grega no CLAC/UFRJ o lado profissional significa uma vantagem, e uma motivação.

Portanto, respondendo ao objetivo 3 - **determinar os desafios dos discentes em aprender Grego**, os alunos consideram que não existem pontos negativos; ementa e didática empatam como ponto positivo; as dificuldades são fazer trabalho de casa e tempo; a vantagem de fazer o curso e majoritariamente profissional.

CONCLUSÕES

Com o término da presente pesquisa, cabe ao pesquisador tecer suas conclusões, ou melhor, explicitar as efetivas impressões acerca dos achados que os dados e a análise dos mesmos permitiram, antes, porém, vale citar o que segue:

A presente pesquisa partiu da premissa inicial de que a língua grega, via de regra, é estigmatizada e de difícil entendimento, com isso, surgem questões incitadoras às quais se tornaram passíveis de pesquisa, ou seja: viáveis cientificamente. Tais questões fizeram emergir a questão principal, a pergunta-chave da pesquisa: quais as motivações dos alunos em aprender a Língua Grega Clássica no CLAC/UFRJ?

Com essa pergunta em mente, emerge o objetivo Geral da pesquisa, que é analisar sob a ótica discente, as motivações de aprender a língua grega da Antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com o intuito de alcançá-lo, traça-se os objetivos Específicos, quais sejam: 1. Identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega; 2. Descrever o perfil dos alunos; 3. Determinar os desafios dos discentes em aprender Grego.

A partir disso, considera-se que o estudo adquire relevância na medida em que se propôs a buscar dados e verificar situações relacionadas ao perfil de alunos que se interessam pela língua, em um tempo em que a sociedade se tornou tão tecnológica e moderna, por uma língua tão clássica, estigmatizada por seu caráter difícil e que, muitas vezes, sofre preconceito do leigo, que não entende o motivo de se ensinar o grego clássico, atualmente.

Isto posto, a pesquisa apurou que os alunos em questão possuem idade entre 30 e 32 anos, são do sexo masculino, possuem nível de graduação, não dominam outro idioma e possuem renda entre 1 e 5 salários mínimos; a principal finalidade é melhor colocação profissional, a motivação é sobretudo profissional, mas também desejam adquirir conhecimento. Apesar disso, os alunos desconhecem o nível de aceitação da língua na sociedade. Enfim, o lugar que o curso ocupa é um lugar de cunho e interesse profissional. Consideram também que não existem pontos negativos; ementa e didática empatam como ponto positivo; as dificuldades são fazer trabalho de casa e tempo; a vantagem de fazer o curso é majoritariamente profissional.

Portanto, nesse momento é oportuno voltar à pergunta inicial da pesquisa - Quais as motivações dos alunos em aprender a Língua Grega Clássica no CLAC/UFRJ? Diante dos

dados apresentados, bem como a análise dos resultados, a resposta à pergunta é que majoritariamente, as motivações dos alunos são profissionais. Ou seja, eles realizam o curso visando melhores colocações de trabalho.

Entretanto, cabe aqui, uma observação, que pode se tornar uma controvérsia, na medida em que eles consideram melhores colocações profissionais, afinal, possuem um perfil de renda de até 5 salários mínimos, eles desconhecem a aceitação da língua frente a sociedade, e isso inclui o mercado de trabalho.

Tais dados, remetem a conclusão de que, existem possibilidades distintas quanto a essa informação, ou esses alunos já atuam de alguma forma em trabalhos associados a língua grega, (pois com base no perfil de faixa etária – já se encontram no mercado de trabalho) ou ainda não vislumbraram a importância desse curso no mercado de trabalho.

Além disso, as constatações apuradas se encontram em desacordo com a teoria consultada uma vez que essa teoria alega que a metafísica vigente na sociedade é a língua inglesa, permeada pelos princípios capitalistas. No entanto, os respondentes priorizam a língua grega em detrimento de qualquer outra, enfatizando que esses dados se referem especificamente ao CLAC/UFRJ - curso de língua grega, e não refletem a realidade externa.

Em tempo, vale citar como contribuição dessa pesquisa, que os dados apurados em relação aos desafios dos alunos em aprender a língua grega, estão dois fatores principais: o tempo e a dificuldade em realizar as tarefas do curso que devem ser executadas em casa, o que aqui fica como sugestão para a coordenação do curso, uma vez que, de acordo com a teoria consultada, deve-se estabelecer uma rede de estratégias visando a aprendizagem dos alunos, e que esta, deve ser à luz dos anseios destes alunos. Assim, deixamos como sugestão, que seja repensada tal estratégia, inclusive considerando o perfil dos alunos em questão, alunos esses, em sua maioria, já inseridos no mercado de trabalho, o que pode ser um entrave no que se refere ao tempo para execução de tarefas fora do horário e local destinados ao curso.

Por fim, acredita-se que os objetivos propostos foram atingidos, na medida em que a resposta à pergunta inicial foi fornecida. Além disso, o resultado da pesquisa fez emergir lacunas que se estabeleceram, porém, não era o foco no momento.

SUGESTÕES

As lacunas acima citadas estão associadas ao aprofundamento em relação a vertente profissional desenvolvida por esses alunos, ou seja, o impacto do curso de língua grega para

aqueles que já atuam no mercado e também para aqueles que buscam colocações profissionais.

Com base nos dados apurados, e na contramão do que foi apurado no marco teórico – uma forte predominância da língua inglesa de forma global, os alunos do curso estudado, têm a língua grega como primeira opção, mas, se o perfil indica que são alunos que já estão em sua maioria no mercado de trabalho, e se as motivações são profissionais, que relação é essa? Qual profissão demanda a língua grega como motivação e/ou requisito? Qual a relação estabelecida entre profissão e/ou cargos com a língua grega? Assim, tais indagações ficam aqui registradas como sugestões para futuras pesquisas acadêmicas.

REFERENCIAS

- Abe, K., & Miraglia, S. (2018). Avaliação de impacto à saúde do programa de controle de poluição do ar por veículos automotores no município de São Paulo, Brasil. *Revista Brasileira De Ciências Ambientais* (Online), (47), 61-73
- Battistus, C.T., e Castanha, A.P. (2006). Estado militar e as reformas Educacionais. *Educere Revista de Educação*. Vol. 1 nº 1 jan. /jun.. 227-231
- Bortolanza, J. (2017). *Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade*. Universidade Nacional de Mar Del Plata, XVII Colóquio de Gestão Universitária. Argentina.
- Brasil, (1968). *Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540compilada.htm).
- _____(1996). *Lei 9394/96*. (1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF
- _____(1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Campoy, T.J. (2018). *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y Trabajos de Investigación*. Marben editora e gráfica S.A. Paraguay.
- Cavenaghi, A. R. A.; Bzuneck, J. A.(2009) *A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. In: congresso nacional de educação – EDUCERE, 9, 2009; encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba, PR. Anais... Curitiba, PR: PUCPR. p. 1479-1489
- Carbonari, M. E. E; Pereira, A. C. (2007) A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 23- 28, 2007. <http://www.sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/207/205>.
- Cardoso, L.M. de O. (1998). Do Grego antigo ao Português contemporâneo: o sortilégio da língua e a epifania da cultura. *Milenium on line*. N^o 9. http://www.ipv.pt/millennium/esf9_luis.htm.
- Castro Júnior, R. de (2008). *Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente*. (Dissertação de Mestrado. UNB) Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3490>.

- Da Silva A.L. & Sa, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dansereau, D.F., Collins, K.W., MacDonald, B.A., Holley, C.D., Garland, J.C., Diekhoff, G.M. & Evans, S.H. (1979). Development and evaluation of an effective learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 79, 64-73
- Dansereau, D. et al. (1983). Learning strategies training Effects of sequencing. *Journal of Experimental Education*; 51(3), 102-108
- Darroz, L.M.; Trvisan, T.L.; e Rosa, C.T.W. (2018). Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Revista da Educação em Ciências e Matemáticas*.
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5473/4772>.
- Décio. (2018). *Descubra como era a vida e os costumes na grécia antiga*. [blog spot].
<https://www.sabedoriaecia.com.br/historia/descubra-como-era-a-vida-e-os-costumes-na-grecia-antiga/>.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology* (5 ed.). New York: Longman
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem - Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Lisboa: Sílabo, Ltda.
- Ferguson, John. (1973). *A Herança do Helenismo*. Tradução de Antônio Gonçalves Mattoso. Lisboa, Portugal: Editorial Verbo.
- Ferrari, M. (2008). *Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização*.
<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml?page=0>
- Fogaça, F.C.; Gimenez, T.N. (2007). O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.7 no.1 Belo Horizonte: On-line version ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100009>.
- Fonseca, J.S.; e Martins, G.A. (1996). *Curso de estatística*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 320p.
- Forproex (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus. www.proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf.
- Hanze, A. (s/d). *Construção da Aprendizagem*. Canal do Educador, [blog].
<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/construcao-da-aprendizagem.htm>. Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 145-158

- Horta, G.N.B.P. (1983). Os gregos e seu idioma. *Manual prático de cultura helênica e de língua clássica grega para uso dos cursos universitários de letras*. (Vol. I) Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Horta, G.N.B.P. (1991). *Os gregos e seu idioma. Manual prático da língua Grega Clássica e da Cultura Helênica para uso dos Cursos Universitários de Letras*. Rio de Janeiro: Editora J. de Giorgio & Cia Ltda., 4ª edição
- Karlberg, L.G. L. (2012). *A influência grega na cultura portuguesa*.
<http://luisalessa.blogspot.com/2012/02/influencia-grega-na-cultura-portuguesa.html>.
- Lakatos, E., e Marconi, M. D. A. (2003). Fundamentos da metodologia científica. In *Fundamentos da metodologia científica em educação*. São Paulo: Atlas, 5ª Edição.
- Leffa, V. J. (2005) *Defining a CALL activity. Linguagem em (Dis) curso*. Tubarão, v. 5, n. 2, p. 337-355
- Luckesi, Cipriano. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortêz.
- Marconi, M.A. e Lakatos, E.M. (2002) *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 5ª Edição.
- Martins, C.B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan. /abr. <https://www.cedes.unicamp.br/>
- Minayo, M.C. de Souza (org.) (2013). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 34 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moita Lopes, L. P. da. (2003). A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L.; Ramos, R. de C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 29-57
- Moreira, A.E.da C. (2015). *A importância do ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos do ensino fundamental–XII EDUCERE*, Paraná: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16254_9274.pdf.
- Moreira, M.A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Epu.
- _____(2009). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Recuperado de: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Em: 20 junho 2020.
- Nascentes, A. (1886-1972). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: F. Alves. <https://www.docdroid.net/8C7Raqt/dicionario-etimolgico-da-lingua-portuguesa-text.pdf>

- Nascimento, R.L.; Diniz, T.A.da S.; Montenegro, M.A.de P. (2016) A importância do grego clássico para a contemporaneidade. *Revista Encontros universitários da UFC*, v. 1 n. 1 (2016)
- Natel, M.C.; Tarcia, R.M.L.; e Sigulen, D. (2013). A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. *Rev. Psicopedagogia* 30(92): 142-8.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n92/08.pdf>.
- Nisbet, J., & Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Nogueira, M. das D. P. (2005). *Políticas de extensão universitária brasileira*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Paula, J.A. (2013). A extensão universitária: história, conceito e propostas *Revista Interfaces. Revista de Extensão da UFMG*.
<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>.
- Pena, R.F.A. (s/d). *Grécia*. [blog]. <https://alunosonline.uol.com.br/geografia/grecia.html>.
- Perassinoto, M.G.M.; Boruchovitch, E.; e Bzuneck, J.A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação psicológica*. vol.12 no.3.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010.
- Piaget, J. (2002). *Epistemologia genética*. – 1. Ed. - São Paulo: Martins Fontes.
- Pinheiro, M.A. (2002). *Estratégias para o Design Instrucional de Cursos pela Internet: Um Estudo de Caso*. (Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina) Florianópolis.
- Pozo J.J. (1996.) Estratégias de Aprendizagem. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp.176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, M. (2010). *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferrero*. [blog].
<http://www.marceloramos.com.br/publicacao/7/construtivismo-de-jean-piaget-e-emilia-ferreiro>.
- Ramze, Amélia (s/d). *Construção da aprendizagem*.
<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/construcao-da-aprendizagem.htm>.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>.

- Ribeiro, W.A. (1998). *Origem e evolução da língua grega*. Portal GraeciaAntiqua, São Carlos. URL: [greciantiga.org/arquivo.asp? num=0044](http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0044). Consulta: 16/05/2019.
- Rosa, E.B. (2015.) *KHAIRETE. Para aprender o grego antigo, a Grécia e sua língua*. Araraquara/SP, UNESP.
- Rossi, J.P. (2017). *Os Mecanismos da Aprendizagem*. Lisboa, Portugal: (C. A. Lopes, Trad.)
- Saviani, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1986
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Sampieri, R.H., Collado, C.H., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C., Kassner, M.& Ladeira, S. C. D. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill. p.583.
- Sampieri, R.H., Collado, C.H., & Lucio, P.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5ª ed. Porto Alegre. Penso.
- Serrano, R.M.S.M. (2013). *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.Pdf.
- SóHistória (2009-2019) *Grécia Antiga e Atual*. Virtuoso Tecnologia da Informação. <http://www.sohistoria.com.br/ef2/grecia/p7.php>
- Teixeira A. (2000). *O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- Terzis, Antonios. (1997). A importância da cultura grega na construção dos vínculos. *Estudos de Psicologia* 1997, Vol 14, nº 2, 81- 84. <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v14n2/08.pdf>.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S.C. (2013) *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 14ª Ed. – São Paulo: Atlas.
- Wadsworth, Barry J. (1996). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Biblioteca pioneira de Ciências Sociais. Educação. 4. ed. São Paulo: Pioneira.
- Zacharias. (2004). *Representação do relacionamento da assimilação, acomodação e equilíbrio na visão de Piaget*. Adaptado do Material Guia Curricular de Matemática,

vol 1, p. 30. https://www.researchgate.net/figure/Figura-6-Representacao-do-relacionamento-da-assimilacao-acomodacao-e-equilibricao-na_fig1_279555559.

Zyngier, Sonia; Azevedo, Edione T. de. (2002). “*Projeto CLAC: Reflexão, prática e construção do saber*”. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Livro de Resumos João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2002.
<http://www.prac.ufpb.br/anais/anais/educacao/clac.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN
Mestranda: Carla Pinotti
Orientador: Dr. Daniel Gonzales

Carta de Apresentação

Rio de Janeiro, de de 2020.

Assunto: Coleta de dados para dissertação de mestrado

Caro (a) Gestor (a),

A Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai está em processo de realização do curso de Mestrado em Ciências da Educação. No momento, a instituição está iniciando a fase de construção das dissertações que representam requisito parcial para a conclusão do curso.

Para a realização da minha dissertação de mestrado, preciso realizar um estudo empírico sobre o ensino da língua grega, cujas estratégias metodológicas envolverão: aplicação de questionários para os alunos. A realização desse trabalho tem como objetivo: Analisar sob a ótica discente, as motivações de aprender a língua grega da Antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa será realizada pela mestranda Carla Pinotti, sob orientação do Prof^o. Dr. Daniel Gonzales, cujo tema é “um saber antigo sob um novo olhar: o ensino da língua grega”, o que torna o CLAC sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa nessa instituição. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo dos questionários serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (21) 96440 1101 ou pelo e-mail carlapinotti@hotmail.com

Atenciosamente,

Carla Pinotti



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACUTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN**

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “um saber antigo sob um novo olhar: o ensino da língua grega”, que é projeto de mestrado da mestranda Carla Pinotti, sob a orientação do professor Dr. Daniel Gonzáles Gonzáles, no programa de Mestrado em Ciência da Educação, da Universidade Autônoma de Assunção.

O motivo que nos leva a estudar sobre o ensino da língua grega emana de inquietações acadêmicas e a necessidade de buscar orientação e reflexão acerca da importância de aprender grego em tempos atuais.

Esta pesquisa tem como objetivo Analisar sob a ótica discente, as motivações de aprender a língua grega da Antiguidade no Curso de Línguas aberto à comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E como objetivos específicos: Descrever o perfil dos alunos; Identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega; Determinar os desafios dos discentes em aprender Grego.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa nessa instituição. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo da pesquisa serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (21) 96440 1101 ou pelo e-mail carlapinotti@hotmail.com

Atenciosamente,

Carla Pinotti

ANEXO 3 PERGUNTAS PARA O QUESTIONARIO.

Objetivo 1 - identificar os interesses e expectativas dos alunos em aprender a Língua Grega.

1) Qual a sua finalidade ao fazer o curso de Língua e cultura grega

Aprimorar conhecimento () Mera curiosidade () Fins profissionais () lecionar ()
outro ()

Indique qual, no caso de outro. _____

2) O que você espera alcançar ao final do curso?

Conhecimento aprofundado acerca da história Grega () possibilidade de conseguir uma
colocação no mercado de trabalho () visitar a Grécia () outro ()

3) Você não considera um risco alto investir tempo e recursos financeiros na proficiência
de um idioma pouco usado?

Sim () não () não sei ()

4) Você tem conhecimento do nível de aceitação da língua Grega na sociedade brasileira
atual?

Sim () Não () desconheço

5) Qual o lugar desse curso na sua formação acadêmica?

Complementação () opção mais barata em comparação a outro idioma () por não ser
corriqueira ()

Objetivo 2- descrever o perfil dos alunos

1) Qual a sua idade

Acima de 21 anos () abaixo de 21 anos ()

2) Você é brasileiro nato?

Sim () Não ()

3) Qual a renda mensal de sua família?

Até 1 salário mínimo () até 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos

4) Qual o seu nível de escolaridade

Ensino médio () Graduação () pós graduação ()

5) Você possui conhecimentos – fala/escrita – de outra(s) língua (s) estrangeira(s)?

Sim () Não ()

Qual _____

Objetivo 3 - determinar os desafios dos discentes em aprender Grego

1) O que você considera negativo no curso?

O currículo () a didática dos professores () outro ()

Não há pontos negativos ()

2) Houve pré-requisito para ingressar no curso?

Sim () Não () qual? _____

3) Você considera a duração do curso suficiente?

Sim () não ()

4) O que você considera positivo no curso?

O currículo () a didática do professores () outro () Não há pontos positivos ()

5) Qual a sua maior dificuldade em aprender a língua Grega?
