



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

LETRAS CLÁSSICAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:  
UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA MOTIVAÇÃO

ARIANNE SOUZA DA SILVA

Rio de Janeiro  
2022

ARIANNE SOUZA DA SILVA

LETRAS CLÁSSICAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:  
UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA MOTIVAÇÃO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português-Latim.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Lima Belfort Duarte  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Marques Uflacker

RIO DE JANEIRO

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

S5861 Silva, Arianne Souza da  
LETRAS CLÁSSICAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:  
UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA MOTIVAÇÃO / Arianne Souza  
da Silva. -- Rio de Janeiro, 2022.  
88 f.

Orientadora: Andréa Lima Belfort Duarte.  
Coorientadora: Cristina Marques Uflacker.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Letras, Licenciado em Letras: Português - Latim,  
2022.

1. Letras Clássicas. 2. Motivação Intrínseca. 3.  
Motivação Extrínseca. 4. Ensino de Língua Estrangeira  
Clássica. 5. Motivações na escolha de Letras  
Clássicas. I. Belfort Duarte, Andréa Lima, orient.  
II. Uflacker, Cristina Marques, coorient. III.  
Título.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andréa Lima Belfort Duarte** e **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Marques Uflacker** pelas orientações e ensinamentos durante a elaboração desse trabalho.

Ao **Igor Abreu da Silva** por me incentivar a estudar, sempre me ajudando e investindo nos meus estudos.

À **Giseuda Souza de Lima** por ser uma mulher incrivelmente batalhadora e bondosa, sempre pronta para lutar e cuidar daqueles e daquilo que ama e valoriza.

À **Gabrielle Souza Braga** por me inspirar a ser alguém melhor.

Ao **José Fernando Herculano da Silva**, à **Maria José de Souza**, ao **Bento Faustino de Lima**, à **M<sup>a</sup> da Glória Guedes** e tantos outros que fizeram parte da minha trajetória e ajudaram a formar a pessoa que sou hoje.

Às minhas amigas **Isabel Cabral** e **Larissa Castineiras** que dividiram comigo, nesses anos de graduação, sabedorias, tristezas, incertezas e alegrias.

A todos os professores que passaram pela minha vida, construindo e desconstruindo saberes e verdades que eu trago comigo nessa caminhada.

NEMO OMNIA SCIRE POTEST  
Ninguém é capaz de conhecer tudo.  
(Varrão - II, I)

## RESUMO

A motivação é um fenômeno complexo que tem sido objeto de investigação de diversas áreas do saber e cujo propósito visa a compreensão dos princípios que levam o ser humano a agir, tomar decisões ou optar por algo em diferentes contextos sociais. Com o objetivo de investigar a motivação pela escolha e pela permanência de alunos em cursos de Letras Clássicas em uma Instituição de Ensino Superior brasileira, tomando como base teórica pesquisas já realizadas acerca da motivação e do ensino de línguas como Vianna (1990), Costa (2006), Brock (2006), Heck (2013) e Miotti (2006), desenvolvemos esta pesquisa de base qualitativa por meio de entrevistas com 23 informantes que optaram pelas Letras Clássicas no curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A análise de dados possibilitou a percepção da diversidade do perfil do estudante e revelou os fatores Motivacionais Intrínsecos e Extrínsecos mais presentes nas escolhas das Línguas Clássicas. Os resultados da análise concedem informações para a elaboração de ações organizadas pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Letras Clássicas, ao mesmo tempo em que oferecem dados que possibilitam uma compreensão mais ampla do perfil desse aluno na contemporaneidade. E, ainda, podem corroborar, para o suporte de planejamento de cursos, ofertas de atualizações de materiais didáticos voltados para os discentes e suas demandas, dialogando, assim, com uma abordagem de ensino em que o sujeito da aprendizagem é motivado a aprender a língua clássica partindo da sensibilização de seus próprios interesses.

**PALAVRAS-CHAVES:** Letras Clássicas; Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca; Ensino de Língua Estrangeira Clássica.

## **ABSTRACT**

The motivation is a complex phenomenon that has been the subject of investigation in several areas of knowledge whose purpose is to understand the principles that lead human beings to act, make decisions or choose something in different social contexts. Aiming to investigate the motivation in the choose and continuity in Classical Literature courses in a Brazilian higher education institution, getting as theoretical basis research already done on motivation and language teaching, such as Vianna (1990), Costa (2006), Brock (2006), Heck (2013) and Miotti (2006), we did qualitative research through interviews with 23 subjects who choose to study Classical Literature at the Language course in the Federal University of Rio de Janeiro. The data set shows that the student's profile is quite diversified and reveals the intrinsic motivational factors that are mainly presented in the reports of the analyzed group. The resulting data from the analysis allow the elaboration of organized actions by higher education institutions that offer courses in Classical Literature, at the same time providing information for a clearer understanding of the profile of this student in contemporary times. Furthermore, they can corroborate, for the support of course planning, offerings of updates of didactic materials aimed at the students and their demands, thus dialoguing with a teaching approach in which the subject of learning is motivated to learn the classical language starting from the sensitization of their own interests.

**KEY WORDS:** Classical Letters; Intrinsic Motivation; Extrinsic Motivation; Classical Foreign Language Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero	46
Gráfico 2	Etnia	47
Gráfico 3	Idade	47
Gráfico 4	Classe Social	48
Gráfico 5	Relação gênero e Língua	48
Gráfico 6	Relação entre Classe Social e Etnia	49
Gráfico 7	Relação entre Classe Social e Idade	50
Gráfico 8	Graduação	51
Gráfico 9	Letras 1ª opção	51
Gráfico 10	Língua Clássica	53
Gráfico 11	Clássica 1ª opção	53
Gráfico 12	Relação 1ª opção do curso e da língua	54
Gráfico 13	Periodização aproximada do curso	56
Gráfico 14	Reingresso	57
Gráfico 15	Reingresso em Línguas Clássicas	58

### TABELAS

Tabela 1	Fatores motivadores para a escolher Letras	52
Tabela 2	2ª e 3ª escolha de cursos	54
Tabela 3	Relação reingresso e reingresso em Clássicas	59
Tabela 4	Fatores motivacionais para a escolha das línguas clássicas	62
Tabela 5	Fatores motivacionais para a permanência na língua clássica	64
Tabela 6	Projeções para o término do curso	65

### QUADRO

Quadro 1	Subdivisões e especificidades da motivação	39
----------	--	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letras Clássicas
LE	Língua Estrangeira
ME	Motivação Extrínseca
MI	Motivação Intrínseca
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. AS LÍNGUAS CLÁSSICAS</b>	<b>14</b>
2.1 O PAPEL SOCIAL DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS	14
2.2 OS CLÁSSICOS NO BRASIL	18
2.3 OS CLÁSSICOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	23
<b>3. A MOTIVAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS</b>	<b>26</b>
3.1. A MOTIVAÇÃO	26
3.2 AS PERSPECTIVAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS	27
3.3 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUAS	34
3.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E OS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO	36
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>43</b>
<b>5. A MOTIVAÇÃO SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE LETRAS CLÁSSICAS</b>	<b>46</b>
5.1 O ESTUDANTE DE LETRAS CLÁSSICAS NA CONTEMPORANEIDADE	46
5.2 O ESTUDANTE DE LETRAS CLÁSSICAS E A GRADUAÇÃO	50
5.3 A MOTIVAÇÃO PELAS LETRAS CLÁSSICAS	60
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE A - Postagem no Facebook, chamando para participar da pesquisa.</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento e questionário.</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO A - Fluxogramas Bacharelado em Letras: Português-Latim (Versão 2019-2)</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO B - Fluxogramas Bacharelado em Letras: Português-Grego (Versão 2019-2)</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO C - Fluxogramas Licenciatura em Letras: Português-Latim (Versão 2019-2)</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO D - Fluxogramas Licenciatura em Letras: Português-Grego (Versão 2019-2)</b>	<b>88</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao entrar para o curso de Letras Português-Latim, fui, por diversas vezes, indagada sobre o motivo da minha escolha pelo curso e, sempre, ao dar a minha resposta ou ouvir as respostas dos colegas da mesma habilitação, percebia justificativas diferentes da minha. Busquei o latim acreditando que seria uma língua facilitadora no aprendizado das demais línguas neolatinas. Por sua vez, havia colegas que demonstravam interesse pela mitologia, pela história greco-romana, por questões relacionadas à história da língua e, até mesmo, por questões religiosas. Essa diversidade de respostas gerou, em mim, um profundo interesse pela investigação sobre o perfil do estudante de Letras e, mais especificamente, sobre o estudante de Clássicas.

Sabemos que a decisão por cursar uma graduação é um processo construído ao longo da vida escolar de um indivíduo, despertando questionamentos e preocupações acerca dos interesses pessoais, profissionais e financeiros. A opção por um curso em Instituições de Ensino Superior (IES) é um momento de grande importância para muitos estudantes que concluíram o Ensino Médio e que prestam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que envolvem diversas variáveis que podem impactar em projeções futuras de vida.

De forma geral, esse momento coincide com um período em que há muitas mudanças corporais e intelectuais acontecendo em suas vidas, como, por exemplo, a passagem da adolescência para a fase adulta. Sendo assim, como aponta Novello (1990 *apud* LARA et al, 2005), a forma que esses jovens participarão do mundo será representada pela escolha da profissão e, por ocorrer um misto de sentimentos relacionados à insegurança, à ansiedade e ao medo, essa escolha pode acarretar numa decisão conservadora de cursos mais tradicionais ou numa escolha rápida que, atualmente, é determinada pelos prazos estipulados pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), pelo Programa Universidade para todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) .

Souza & Reinert (2009, p. 3) destacam fatores externos ou internos ao sujeito, que podem influenciar na decisão pela realização de curso superior, tais como: aptidão, vocação e afinidade; realização pessoal e projetos pessoais; curiosidade e “gosto” pela matéria; mercado de trabalho promissor; complementação da carreira profissional; a profissão em si; influência familiar; e o desejo de continuar os estudos. Já Luz Filho (2000 *apud* SOARES, 2007)

considera que a compensação financeira e a influência familiar não costumam aparecer nas escolhas pelo curso superior, mas constata que empiricamente são fatores decisivos.

Nos últimos anos, observou-se um aumento no número de vagas no nível superior oferecidas no Brasil. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, foram ofertadas 3.526.933 vagas nas IES, já em 2017, essas vagas subiram para 6.075.252. Esse aumento no número de vagas no nível superior ressalta a importância que a população brasileira tem dado à educação e à possibilidade de ter acesso a empregos mais valorizados. Néri (2005 *apud* SOARES, 2007) aponta que existe uma diferença salarial entre os níveis de escolarização. Em sua pesquisa comparativa feita em 2005, a graduação em Letras aparece em 16º lugar comparado com outras graduações tendo um salário de R\$1.533,48 e uma probabilidade de ocupação de 73% dos indivíduos formados. Isso mostra que, mesmo o salário não sendo tão alto na época, era bem provável que esse profissional tivesse uma boa chance de estar empregado mantendo sua estabilidade.

Partindo dessas considerações, devemos refletir, também, sobre os motivos que levam os estudantes a escolher uma Língua Estrangeira (LE) como carreira a seguir na Faculdade de Letras. Ao aprender uma língua, adquirimos estruturas gramaticais e repertórios de contextos comunicativos, assim, DeBot, Lowie e Verspoor (2005, p. 122 *apud* Paiva 2014) afirmam que “*todas as línguas que um indivíduo conhece são parte de um sistema dinâmico, logo ‘é de se esperar que as duas [ou demais] línguas interajam’*”. Pensando no contexto de interação das línguas e na intensificação da globalização, é desejável que haja profissionais capazes de atuar com as línguas estrangeiras modernas, sendo esses profissionais o vínculo comunicativo com os demais países. Dessa forma, justifica-se o investimento dos IES nas línguas estrangeiras modernas no século XXI, pois impulsiona tanto o país e suas relações com os estrangeiros, quanto a ampliação do desenvolvimento dos sistemas linguísticos, culturais, sociais e histórico, já que, como nos aponta Stard (1998 *apud* PAIVA, 2014) “*a língua não é adquirida, dela se participa*”, sendo um sistema que se desenvolve culturalmente na interação dentro e entre os indivíduos, reforçando sua importância educacional e econômica. Todavia, no tocante ao ensino das Línguas Estrangeiras Clássicas no século XXI, podemos nos indagar sobre as motivações para o estudo tanto do Latim quanto do Grego Clássico uma vez que não são línguas que contribuem diretamente no processo globalizatório e não são adotadas como línguas em organismos internacionais para relações com nações que possam influenciar econômica ou politicamente outro país. Partindo da ótica contemporânea delineada,

considerando que o contato com idiomas como o Grego e o Latim durante a fase escolar é, em muitos casos, incipientes e associados aos radicais de origens desses idiomas e/ou estudo do léxico. Isto posto, a seguinte pergunta orienta a nossa pesquisa: Quais foram as motivações para entrada e permanência na graduação de línguas clássicas?

Tendo como base a pergunta que norteia este trabalho, os nossos objetivos são compreender as motivações para a opção de Letras Clássicas (LC) no contexto brasileiro e verificar se esses fatores contribuem para a permanência desses alunos nos cursos selecionados, refletindo sobre essas escolhas e as projeções profissionais futuras desses alunos.

Para isso, iremos: (a) traçar o perfil do aluno de Letras Clássicas no mundo contemporâneo; (b) examinar as opções e motivações para o estudo de Letras Clássicas; (c) analisar e discutir os fatores que podem influenciar na permanência do curso e nas projeções futuras para o profissional formado nessa área.

Buscando responder às nossas questões de pesquisa, este trabalho foi organizado da seguinte forma:

No presente capítulo, apresentamos um relato conciso da minha trajetória e opção pelos estudos de letras clássicas, em seguida traçamos um breve panorama sobre o percurso de jovens brasileiros no momento da escolha por um curso universitário. Tais questões são pertinentes e servem para a introdução ao debate promovido neste estudo.

O capítulo 2 abarca a contextualização das línguas clássicas, com foco na discussão do seu papel social e apresentando o ensino do Grego e do Latim em três contextos, a saber: Europa, Brasil e Rio de Janeiro.

No capítulo 3, apresentamos a revisão da literatura que serviu como base teórica de nossa pesquisa. O capítulo subdivide-se nos seguintes temas: a motivação nas ciências humanas, motivação e aprendizagem de línguas e pesquisas na área de motivação.

O capítulo 4, é dedicado aos princípios metodológicos que nortearam a nossa investigação. Nele, fazemos uma exposição sobre o instrumento utilizado para a coleta de dados de nossa pesquisa, desde sua elaboração até o procedimento de aplicação do questionário.

No capítulo 5, apresentamos e discutimos os dados dos levantamentos propostos em nossa investigação. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas pelas referências, apêndices e anexos.

## 2. AS LÍNGUAS CLÁSSICAS

Neste capítulo apresentamos um panorama sobre a importância do papel social das Línguas Clássicas. Para tanto, iniciamos com um breve panorama histórico sobre o nascimento dessas línguas até a sua chegada na contemporaneidade brasileira, focalizando o cenário europeu, o brasileiro e mais especificamente o cenário de uma IES no estado do Rio de Janeiro. Compreender o contexto e a trajetória na qual o ensino do Grego e do Latim está inserido é de suma relevância para posteriormente analisarmos os motivos que fazem com que os alunos busquem o estudo dos referidos idiomas no Ensino Superior.

### 2.1 O PAPEL SOCIAL DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS

Alguns antropólogos afirmam que a educação é o processo de enculturação, ou seja, a cultura é transmitida pela sociedade e adquirida pelo indivíduo. A cultura deve ser comunicada e adquirida, como um processo de herança social e o indivíduo deve ser iniciado nela. Por conseguinte, alguns tipos específicos de enculturação podem ser nomeados de educação quando determinados tipos de conhecimento cultural são passados pelo ensino formal por meio de instituições específicas (DAWSON, 2020).

A sobrevivência de uma civilização depende da continuidade de sua tradição educacional. [...] Toda tradição educacional comum cria uma visão de mundo comum, com valores morais e intelectuais comuns e uma herança comum de conhecimento; estas são as condições que tornam as culturas conscientes de sua identidade e lhes dão uma memória comum e um passado comum.  
(DAWSON, 2020, p. 29)

Logo, ao entendermos a língua e a cultura daqueles que influenciaram direta ou indiretamente nas línguas e culturas ocidentais, já que a língua e a cultura são indissociáveis, aprendemos sobre a língua com base nos documentos históricos e acabamos por descobrir diversos elementos culturais presentes nessas escritas.

O estudo dos Clássicos, seja a Língua Latina, seja a Língua Grega, está intrinsecamente ligado ao conhecimento do Mundo Antigo. Grécia e Roma clássicas, mesmo distantes regionalmente e temporalmente, mostram sua enorme influência no pensamento

contemporâneo ocidental relacionada à Arte, Arquitetura, Literatura, Drama e ao pensamento histórico-político-filosófico fundador do pensar contemporâneo. Por esse motivo, devemos ter o conhecimento cultural, de desenvolvimento sócio-político e de realizações no campo filosófico, estético e tecnológico do período de desenvolvimento histórico dessas sociedades Clássicas e suas línguas que originaram algumas das línguas modernas (D'ABREU, 1993).

O estudo das Línguas Clássicas enriquece no conhecimento e na compreensão da “linguagem, no suporte ideológico (moral, político, religioso, histórico, etc.), na Arte e na Literatura” (D'ABREU, 1993). Refletindo sobre esses aspectos e, principalmente, na ampliação de conhecimento da língua materna e das áreas de Humanidades, diversos países - Bélgica, Alemanha, Inglaterra, França, etc - incluem o estudo do Latim nos seus currículos (D'ABREU, 1993), enquanto no Brasil as Línguas Clássicas vêm perdendo força nos currículos educacionais ao longo dos anos, por não mostrar sua utilidade tecnicista ou estar vinculado, ainda, a ideais religiosos (FERREIRA, 2017).

Constatado que o trabalho com os Clássicos está intrinsecamente ligado às áreas: linguística, estético-criativa e sócio-política, envolvendo consideravelmente fatores éticos e espirituais (D'ABREU, 1993), é importante salientar que “o estudo das humanidades eleva o espírito, a criatividade e a imaginação” (LAURIOLA, 2012, p. 6 *apud* FERREIRA, 2017). Isto posto, podemos defender sem medo não só o ensino de línguas estrangeiras como, também, o ensino de línguas clássicas reafirmando a sua importância linguística, histórica e cultural no meio educacional.

No processo de aprendizagem<sup>1</sup> de línguas podemos observar os diversos papéis e valores sociais que podem ser assumidos a depender do contexto. Alguns dos valores observados são a capacidade linguística e cultural que são desenvolvidas durante esse percurso (ANJOS, 2006).

Ao pensarmos no sentido social das trocas linguísticas num contexto de necessidade de intercomunicação de grupos específicos, podemos reconhecer situações sociais de privilégios de status, temos como exemplo a expansão romana e o ensino do latim como

---

<sup>1</sup> Tratando-se de língua, podemos distinguir os termos aprendizagem e aquisição. A aprendizagem de uma língua se dá pelo desenvolvimento formal e consciente da mesma, partindo muitas vezes da explicação das regras gramaticais da língua alvo, originando enunciados na língua materna para conscientemente chegar na segunda língua. Por sua vez, a Aquisição de uma segunda língua se desenvolve informal e espontaneamente, pois ela acontece em situações reais e sem esforços conscientes, formando os enunciados diretamente na língua alvo. (LEFFA, 1988)



forma de firmar seu poder/status e proporcionar a comunicação entre a metrópole e suas colônias. Esse tipo de troca nos faz refletir sobre o papel psicológico e cognitivo dos indivíduos que ensinam e aprendem nesse contexto.

Segundo Anjos ( 2006),

Quando nos referimos a uma língua estrangeira, pensamos imediatamente em seu estatuto social e no papel que ela representa no imaginário e que acaba influenciando o seu processo de ensino/aprendizagem. A primeira língua do aprendiz cumpre a função de representação do real. Com relação à segunda língua, a aprendizagem de uma língua estrangeira além de permitir a comunicação entre os indivíduos, ajuda o estudante a realizar sua recomposição do mundo, de seus valores, e até mesmo a fazer uma reestruturação de sua primeira língua, impelindo-o a refletir sobre os problemas lingüísticos que a caracterizam (elementos fonéticos, lexicais, semânticos, pragmáticos ) que antes passariam despercebidos. Temos então aqui à disposição dos que aprendem uma língua estrangeira a noção de re-construção, que permite ao cérebro humano a re-elaboração dos elementos intelectuais e culturais pré-existentes na própria língua materna. Convém acrescentar que é nesse sentido que o aprendizado da segunda língua colabora positivamente, não somente para a própria formação do indivíduo, mas bem como para o seu aprofundamento de conhecimento da língua materna. (ANJOS, 2006, p. 20)

O estudante contemporâneo, ao estudar uma língua clássica, consegue reconstruir ou reelaborar a sua própria língua, à medida em que tem acesso à cultura clássica, estabelecendo, desse modo, a comunicação entre indivíduos historicamente/temporalmente distantes. De acordo com Anjos (2006),

ao empregarmos o termo re-construção ou re-elaboração, fica clara a noção da ação de reformulação de padrões ou modelos pré-existentes que se amoldam a novas realidades demonstradas ou descobertas, a novos cenários culturais que se apresentam ao aprendiz, permitindo-lhe uma reflexão sobre aquilo que ele já percebia antes inconscientemente, dando-lhe oportunidade de ampliar suas noções de valores, sentidos e representações do mundo. (ANJOS, 2006, p. 21)

Além da capacidade lingüística já vista, voltemo-nos, agora, para a capacidade cultural ou das representações sociais. Essa capacidade refere-se à elaboração que o aprendiz da língua estrangeira é capaz de fazer interpretando as questões sociais de uma outra cultura, “*cuja língua ele aprende e diante da qual ele se posiciona na condição de aprendiz*” (ANJOS, 2006, p. 21). O saber interpretativo, adquirido aos poucos conforme o aluno se aprofunda nos conhecimentos lingüístico-culturais, gera uma seleção de resultados baseados em critérios

peçoais e em opiniões sobre uma nova perspectiva de mundo que o sujeito/aprendiz está começando a perceber.

O desenvolvimento desse saber interpretativo, segundo Byram e Zarate (*apud* ANJOS, 2006), recebe o nome de “*savoir-faire* de ordem interpretativa”, ou seja, é a capacidade de saber conceitualizar uma referência associando-a historicamente a uma geração. *Savoir-faire* (saber-fazer) diz respeito ao sujeito colocar sua opinião respeitando o gênero, a época histórica, as gerações e as posições presentes no discurso. Dessa forma, ao aprender uma língua, se adquire estruturas gramaticais e repertórios de contextos comunicativos, por isso DeBot, Lowie e Verspoor (2005, p. 122 *apud* Paiva, 2014) afirmam que “*todas as línguas que um indivíduo conhece são parte de um sistema dinâmico, logo ‘é de se esperar que as duas [ou demais] línguas interajam’*”. Sendo assim, os aprendizes dos Clássicos greco-romanos mantêm vivos, de certa forma, tanto os componentes linguísticos quanto os culturais dessas civilizações.

Quanto ao ensino de línguas clássicas, podemos afirmar que um de seus objetivos é o acesso à literatura antiga e que o seu conteúdo nos chega através de textos antigos. Por esse motivo, Motti (2006) destaca que

Preparar um aluno para ler um texto em qualquer língua envolve necessariamente prepará-lo para desempenhar as três competências fundamentais para a leitura de textos em língua estrangeira (com proveito) já enumeradas uma vez por Fiorin (1990: 13) – a competência lingüística, a textual e a intertextual – às quais não será inútil acrescentar uma quarta que nos ocorre: a competência extralingüística (conhecimento de mundo) que, no caso do estudante de língua latina, envolve tanto um background de eventos históricos quanto noções do *modus vivendi* romano. (MIOTTI, 2006, p. 36)

Assim sendo, o ensino das línguas clássicas oportuniza o trabalho das competências necessárias para a leitura de textos, aprimorando, também, a leitura de textos vernaculares e de línguas estrangeiras modernas. Soma-se ao exposto o fato de que, ao se aprender as línguas clássicas, há também uma aproximação com as demais línguas estrangeiras modernas sejam elas o espanhol, italiano, romeno, francês, catalão, galego e português<sup>2</sup> por sua origem ou o inglês, o alemão e russo seja pela compreensão do léxico, seja pela facilitação da compreensão gramatical, conforme afirma Heck (2013) no caso específico da língua inglesa

---

<sup>2</sup>Línguas românicas que se originaram da evolução do latim vulgar.

Em 1924, a American Classical League promoveu uma pesquisa para averiguar a importância do estudo do latim e quais os objetivos a serem alcançados com o estudo dessa língua. Os resultados são surpreendentes e interessantes, pois, além do estudo do latim pelo latim, concluiu-se também que o estudo do latim facilita não só a compreensão de palavras inglesas originadas do latim, mas, também, melhora a leitura, a grafia e a compreensão do inglês; proporciona maior conhecimento dos princípios da gramática inglesa; facilita o estudo de outras línguas estrangeiras. (HECK, 2013, p. 17)

Dessa forma, percebemos que o ensino de línguas clássicas tem um papel importante tanto para o ensino de língua materna, quanto para línguas estrangeiras modernas. No primeiro contexto, por reforçar e ampliar a visão histórica da mesma. E para o segundo contexto, por facilitar a compreensão dessas, já que a estrutura da língua latina possibilita o desenvolvimento intelectual e de raciocínio do estudante, seja por meio das estruturas gramaticais das línguas clássicas, seja pela possibilidade de estabelecer correlação entre o caráter histórico e social clássico com os modernos.

## 2.2 OS CLÁSSICOS NO BRASIL

Em 1534, foi fundada a Companhia de Jesus por estudantes da Universidade de Paris e, rapidamente, espalhou-se por várias regiões. Sendo reconhecida pela bula papal em 1540, tinha a missão de evangelizar e propagar a fé católica, além disso ela também deveria “*expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé*” (RAYMUNDO, 1999, p. 43 *apud* LEITE, 2014). Em 1549, com a expedição de Tomé de Sousa, cujo objetivo era o desenvolvimento da colônia e a construção da capital, a história do ensino de língua estrangeira e da origem da sistematização da educação brasileira se inicia no Brasil. Na tripulação de Tomé de Sousa vieram os jesuítas<sup>3</sup> que, ao chegarem aqui, começaram a ensinar o Latim, o Grego e o Português ao mesmo tempo que aprendiam as línguas indígenas (LEITE, 2014). O historiador Tito Lívio Ferreira mostra, segundo uma carta de Manuel de Nóbrega enviada ao Superior da Ordem de Lisboa, que os jesuítas fundaram o Real Colégio da Bahia após 12 dias da sua chegada e o Irmão Vicente Rao foi o primeiro mestre-escola no Brasil (CARDOSO, 2013).

---

<sup>3</sup> Nome dado aos membros da Companhia de Jesus.

No ano seguinte, chegaram ao Brasil mais sete jesuítas, totalizando o número de 13 jesuítas na missão da colônia.

A primeira missão jesuítica, que integrou a comitiva de Tomé e Souza em sua vinda ao Brasil, era constituída pelos padres Manuel da Nóbrega, Antônio Pires, Leonardo Nunes e João de Azpicuelta Navarro, e pelos irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome (Ferreira, 1966, p. 32). Os sete jesuítas que vieram ao Brasil com Duarte da Costa – os padres Luís da Grã, Braz Lourenço e Ambrosio Pires e os irmãos José de Anchieta, Antonio Blasques, João Gonçalves e Gregório Serrão (Ferreira, 1966, p. 41) – se somaram aos seis primeiros, que chegaram com a comitiva de Tomé de Sousa, e aos padres Afonso Braz, Francisco Pires, Manoel de Paiva e Salvador Rodrigues que haviam vindo em 1550. (Ferreira, 1966, p. 32 apud CARDOSO, 2013)

Entre eles, encontrava-se José de Anchieta, um noviço de 19 anos de idade que passou a ser o responsável pelas aulas de latim direcionadas a seminaristas, irmãos e sacerdotes, além de ensinar aos índios, também foi responsável por diversas obras produzidas nas terras brasileiras.

A base da educação oferecida nas escolas dos jesuítas era a *Ratio studiorum*, manual publicado em 1599 que unificava e determinava o currículo a ser seguido pelos padres e irmãos professores da Ordem de Jesus. Nesse currículo havia o estudo dos clássicos, língua e literatura, passando pelo filtro dos dogmas cristãos. De acordo Leite (2014),

A posição ocupada pelo latim no currículo das escolas jesuítas responde diretamente ao uso do latim no mundo letrado europeu do período: àquela altura, o latim já se desprendera do mundo clássico e já há muito não era mais a língua que representava apenas o povo, a cultura e a literatura dos romanos. Todos os demais povos europeus tinham dele se apropriado e utilizado como sua própria língua, e isso se vê refletido no currículo jesuítico, que usa o latim não só na recuperação dos elementos da cultura clássica, mas principalmente como veículo de expressão do pensamento e cultura dos europeus contemporâneos. Em suma, o papel do ensino de latim neste modelo era central e se fazia não só pelo resgate e manutenção de elementos clássicos da antiguidade, mas dava à língua latina o lugar de principal veículo de transmissão da realidade coeva e do pensamento cristão e leigo. (LEITE, 2014, p. 58)

Durante dois séculos a educação brasileira esteve nas mãos da Companhia de Jesus. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil deixando como legado a criação de vinte colégios e doze seminários disseminados de norte a sul. Havia colégios em Salvador, Olinda, Rio de Janeiro, Belém, Amazonas, São Luiz do Maranhão, Alcântara, Fortaleza, Piauí,

Paraíba, Recife, Ilhéus, Porto Seguro, Vitória, São Vicente, São Paulo, Santos, Paranaguá, Desterro (Florianópolis), Colônia do Sacramento, Cachoeira (Bahia), Mariana, Aquirás (Ceará), Giquitaia (Bahia), Itapicuru (Maranhão) e Igaracu (Pernambuco) (CARDOSO, 2013). Em 1773, o Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia, pois ela começara a ser vista como uma ameaça à soberania de muitos países e até mesmo da própria Igreja. Marquês de Pombal - diplomata e estadista português durante o reinado de D. José I - pretendia substituir a organização eclesiástica do ensino por uma metodologia laica, por influência dos ideais iluministas (LEITE, 2014). Porém, ao expulsarem os jesuítas tanto de Portugal, quanto das colônias, criou-se um problema educacional tanto no sistema educacional português como no sistema educacional Brasileiro. Segundo Leite (2014),

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional.

(MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475 apud LEITE, 2014, p. 62).

Após a expulsão dos jesuítas, foram necessários dezesseis anos para a sistematização das instituições escolares com cursos graduados, mas a laicização do ensino levaria um tempo maior para ocorrer, pois não havia professores que estivessem desvinculados de instituições religiosas. Sendo assim, por muito tempo as funções de padres estavam associadas a de professores. Então, o ensino jesuítico que era considerado como “*uniforme, dogmático, abstrato, autoritário, excessivamente literário e retórico*”(CARDOSO, 2013, p. 23), foi substituído aos poucos por cursos ministrados em conventos e subvencionados pela Coroa portuguesa. Esses cursos chamados por “aulas régias” nada tinha de condizente com o espírito enciclopedista e iluminista da época e ao invés de disciplinas modernas e científicas eram oferecidos cursos de gramática latina, grego, hebraico, filosofia (racional e moral), teologia, retórica, poética e, somente, por volta do século XIX, que foram criados cursos de aritmética, geometria, trigonometria, desenho, francês, ciências físicas e naturais (CARDOSO, 2013).

Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, principalmente com José de Anchieta, os clássicos haviam sido utilizados como forma literária: seja com Anchieta escrevendo diversas obras utilizando o latim; seja com o movimento arcádico português que influenciou no arcadismo brasileiro, com poesias voltadas para o mundo antigo, especialmente com

influências do bucolismo e do lirismo; ou ainda pela influência do teatro, no século XVIII, que desempenhou um papel importante na divulgação e popularização dos clássicos no Brasil, utilizando-se das lendas míticas e fatos históricos da Antiguidade (CARDOSO, 2013).

A educação não tinha uma sistematicidade e muito se discutia sobre a implementação de um currículo humanista ou tecnicista, até que, em 1798, foi criado o Seminário de Olinda cujo o intuito era atender às necessidades do ensino “*do momento, enfatizando o moderno, as ciências, as línguas estrangeiras, mas sem deixar de lado o ensino clássico e as disciplinas humanísticas*”(CARDOSO, 2013, p. 12). Criada por D. Azeredo Coutinho, bispo de Pernambuco, começou a funcionar em 1800 e serviu de inspiração para a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e para os moldes de inúmeros estabelecimentos de ensino do país que ficou conhecido como ensino secundário, após alguns anos (CARDOSO, 2013).

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808 - início do século XIX, algumas demandas profissionais chegaram junto com eles, fazendo com que houvesse um investimento em determinados cursos. Os currículos dos novos cursos - como Medicina, Engenharia, Geógrafos, Topógrafos, entre outras áreas voltadas para a defesa militar - valorizavam áreas do saber como matemática e física e negligenciavam os estudos das humanidades. Com exceção das línguas francesa e inglesa, as línguas clássicas e suas literaturas ficaram fora dos currículos dos cursos que objetivavam formar homens em posição de destaque no reino. Sendo assim, “*os únicos cursos de humanidades que o governo instituiu foram aulas de línguas vivas, que se consideravam úteis por suas possibilidades de uso imediato no contato com aliados estrangeiros*” (LEITE, 2014, p.12). A partir daí, o ensino secundário passou por diversas leis e diretrizes de bases para suas reformulações, mantendo sempre em pauta a manutenção ou não do conhecimento humanístico - que até 1961 estava destinado aos seminários (CARDOSO, 2013).

O ensino a partir da proclamação da República - 1889 - passou a ser influenciado pelos ideais igualitários - trazidos da França e dos Estados Unidos - em que a oferta do ensino público e gratuito seria dever do Estado. Houve, então, uma intensificação na demanda por escolas e professores e, com isso, um posicionamento dos intelectuais por uma remodelação do currículo da escola básica que se adaptasse às novas demandas da sociedade, ou seja, uma escola que seria uma ponte para o mercado de trabalho; enquanto outros intelectuais defendiam a manutenção do currículo humanista para uma formação geral do aluno. Os estudos clássicos eram vistos como ornamentos, sem uma necessidade pragmática para se

manter no currículo e, para acentuar o seu declínio, estavam intimamente ligados à Igreja Católica, o que ia contra o processo de laicização da educação oferecida pelo Estado.

Com o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 1930 do século XX, houve uma proliferação dos cursos de Línguas Clássicas. Agora os bacharéis - que antes eram formados pelo Colégio Pedro II - tinham um conhecimento aprofundado em Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Glotologia (CARDOSO, 2013).

A reforma Capanema -1942 - fez com que os estudos clássicos fossem valorizados em toda a educação secundária. Segundo Souza (2009, p. 81 *apud* LEITE, 2014) foi “*o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude*”, pois em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), os estudos clássicos e outras disciplinas tornam-se optativas (FAVERO et al., 2004 *apud* LEITE, 2014), a partir daí os estudos clássicos passaram a desaparecer gradativamente da educação secundária.

Em 1954, foi criada a primeira Associação de Estudos Clássicos do Brasil por iniciativa do Prof. Dr. Robert Henri Aubetron, que por muitas vezes representou o Brasil em assembléias da Federação no exterior e “*em meados dos anos 60, e dado o período de instabilidade política do país, com os problemas que afetaram a vida das universidades e agremiações, a Associação de Estudos Clássicos foi extinta, como tantas outras*” (CARDOSO, 2013, p. 29).

Com a supressão dos clássicos nos currículos secundários houve uma queda na formação de professores, pois já não havia tanta demanda. Dessa forma, também houve modificações no currículo superior, levando a oferta dos clássicos a uma redução drástica, tendo sua grade horária diminuída nos cursos de Letras (SOBRINHO, 2013).

Em 1971, temos um reinício das atividades das Letras Clássicas com a regulamentação dos cursos de pós-graduação na USP e na UFRJ. Tal ação no âmbito da pós-graduação acaba por incentivar outras unidades de Ensino Superior a “*abrir[e]m espaço para estudos clássicos em seus Programas de Linguística, Teoria Literária, Filosofia, História; outras ainda, com o correr do tempo, instituíram Programas semelhantes aos pioneiros*” (CARDOSO, 2013, p. 14). Por consequência do crescimento dos programas das pós-graduações, no anos 80, foi criada a SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos - impulsionando, até hoje, a

existência de pesquisas, congressos, seminários, colóquios e jornadas sobre os estudos na área dos clássicos.

### 2.3 OS CLÁSSICOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Inaugurada em 1968, como Departamento de Letras na antiga Faculdade Nacional de Filosofia e, após 1985, passando ao Campus Universitário da Ilha do Fundão como Faculdade de Letras, onde encontra-se até hoje, a unidade comporta oito departamentos: Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Orientais e Eslavas, Letras Vernáculas, Linguística e Filologia, Ciência da Literatura e Letras LIBRAS.

Na Faculdade de Letras, existem quatro cursos de graduação referentes às línguas clássicas: o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Português-Latim e em Português-Grego. De acordo com as informações, disponíveis no site da Faculdade de Letras<sup>4</sup>, sobre os cursos de Letras ofertados pela instituição, o perfil profissional do egresso com bacharelado está associado à “ profissões geralmente de base técnica e ou artística-literárias utilizando as línguas clássicas para traduções (tradutor), edição (editores), diplomacia (diplomata) entre inúmeras funções que vão além da área de conhecimento onde o profissional atue”. Sob outro enfoque o egresso de licenciatura está apto a se tornar professor do ensino fundamental e médio, além de também abarcar todas as profissões acima já elencadas. As duas habilitações possibilitam o ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a partir de processo de seleção oficial em qualquer instituição nacional e internacional.

O projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Letras (PPB)<sup>5</sup> apresenta como objetivo geral de formação de seus estudantes:

Formar um profissional crítico, questionador e participativo a partir do estímulo à autonomia e à criatividade do aluno na produção de conhecimento. – Formar um profissional consciente da importância de uma atuação não preconceituosa quanto às diferenças linguísticas e sociais, transformador e não como mero repetidor de normas linguísticas tradicionais, inoperantes e superadas.

---

<sup>4</sup> <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html>. Consultado em 30 de dez. de 2022.

<sup>5</sup> Projeto pedagógico de Bacharelado em Letras UFRJ. Disponível em: <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html>. Consultado em 30 de dez. de 2022.



Por sua vez, o projeto pedagógico da Licenciatura (PPL)<sup>6</sup> em Letras da UFRJ tem como objetivo geral a mesma formação do profissional do bacharelado tendo um acréscimo na formação de um

profissional consciente da importância de uma atuação não preconceituosa quanto às diferenças linguísticas e sociais no ensino da língua materna e/ou estrangeira/clássica, atuando como agente transformador e não como mero repetidor de normas linguísticas tradicionais, inoperantes e superadas. – Formar um professor-orientador que tenha um domínio básico sobre língua portuguesa e/ou língua estrangeira/clássica, nas modalidades escrita e oral, para que seja capaz de transmitir criticamente tais conhecimentos instrumentais e, principalmente, ajudar seus futuros alunos a produzir seu próprio conhecimento.

Para esse fim, os fluxogramas<sup>7</sup> da Licenciatura e do Bacharelado das Letras Clássicas na UFRJ comportam disciplinas e atividades acadêmicas que englobam as áreas de linguísticas, literaturas e línguas, sejam elas vernáculas, clássicas e estrangeiras. Dessa forma, o Projeto Pedagógico e Organização Curricular do Curso de Licenciaturas em Letras, deve-se atentar que

A grade curricular conta com diversas disciplinas compartilhadas por licenciandos e bacharelados. Entende-se que o professor de Língua ou de Literatura não deve ser um mero reproduzidor do conhecimento adquirido em sala de aula. Antes, deve ter uma formação que o habilite a compreender e questionar os princípios teóricos e, assim, propor teorias e metodologias; em outras palavras, o seu perfil seria compatível com o de um “professor-pesquisador” que produza conhecimento e não seja um mero divulgador de informações. Devem-se enfatizar os processos de investigação e de aquisição do conhecimento e não a quantidade de informações transmitidas.

Além da graduação em Letras Clássicas, a UFRJ iniciou suas atividades na pós-graduação em 1970, ampliando suas atividades e enriquecendo os estudos clássicos no âmbito da língua e literatura clássicas. Sendo assim, os cursos de Mestrado e de Doutorado nessas áreas se inserem na Área de Conhecimento de Culturas da Antiguidade Clássica, dividindo-se em linhas de pesquisas sendo eles: Modos e Tons do Discurso Grego, O Discurso

---

<sup>6</sup> Projeto pedagógico de Licenciatura em Letras UFRJ. Disponível em: <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html>. Consultado em 30 de dez. de 2022.

<sup>7</sup> A, B, C e D anexo.

Latino Clássico e Humanístico e Estudos Interdisciplinares da Antiguidade Clássica, que contemplam as pesquisas, respectivamente, no âmbito da Língua e Literatura Grega, da Língua e Literatura Latina e da cultura Greco-romana da Antiguidade, em suas várias manifestações no passado e presente. Vários Projetos de Pesquisa, sob a responsabilidade de docentes do Programa, estão inseridos em cada uma dessas linhas, havendo ainda, no interior da Área de Conhecimento, Grupos de Pesquisa direcionados para os mais diversos temas sobre a Antiguidade Clássica, o que forma um variado leque de possibilidades de investigações científicas voltadas para os diversos temas dos estudos clássicos Greco-romanos e de áreas afins.

Para além da Graduação e da Pós-graduação, o departamento de Letras-Clássicas da UFRJ publica diversos periódicos científicos, todos de acesso aberto, hospedados no *Portal de Periódicos da UFRJ*<sup>8</sup>, dentre os diversos periódicos publicados os que são majoritariamente voltados para os Clássicos greco-romano são:

- *CALÍOPE: Presença Clássica;*
- *CODEX -- Revista de Estudos Clássicos;*
- *LaborHistórico.*

Após refletirmos sobre o papel das línguas clássicas na contemporaneidade, passar pelos seus contextos históricos e reafirmar a sua importância científica, o próximo capítulo é dedicado à revisão de estudos sobre o fenômeno da motivação.

---

<sup>8</sup> <https://revistas.ufrj.br/>

### 3. A MOTIVAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS

Neste capítulo, é apresentado o conceito de motivação em diversas áreas do conhecimento e como as ciências humanas compreendem o fenômeno da motivação. Partindo dos recortes teóricos de áreas como a Filosofia, Psicologia e Educação, ressaltamos os diversos olhares científicos para o fenômeno Motivação e o seu grau de complexidade.

#### 3.1. A MOTIVAÇÃO

A motivação não é um termo particular de uma área específica de conhecimento e, por ser uma vocábulo muito empregado no senso comum para expressar situações do nosso cotidiano, é relevante observarmos as acepções do verbete em dicionários e apresentarmos alguns conceitos de motivação discutidos em áreas que se propuseram a estudar o fenômeno por suas óticas teóricas. Após passarmos pelas diversas perspectivas poderemos perceber a complexidade do fenômeno e, assim, nos alinhamos às definições para a realização da análise de nossa pesquisa. Começamos, então, o estudo pelas definições de motivação encontradas em três dicionários, em seguida, apresentamos como esse fenômeno é estudado nas áreas da filosofia, da psicologia e das línguas estrangeiras.

O dicionário Houaiss<sup>9</sup> traz o verbete motivação como:

Ato ou efeito de motivar. [...] 3 PSIC conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias de atividade individual ◊ **m. altruísta** a que considera e favorece o bem-estar de outrem [...] © ETIM *motivar* + -ção.  
(Houaiss, 2001, p. 1968 )

Já o Dicionário Online de Português<sup>10</sup> traz o verbete

---

<sup>9</sup> HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

<sup>10</sup> Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/motivacao/> >. Acesso em: 03/09/2021.

Ato ou efeito de motivar, de despertar o interesse por algo: os elogios serviram de motivação para melhorar” além de trazer a utilização do vocábulo nas áreas da: “[Psicologia] Reunião das razões pelas quais alguém age de certa forma; processo que dá origem a uma ação consciente. [Jurídico] Demonstração do motivo, da origem de; causa: motivação do crime. [Jurídico] Exposição escrita que fundamenta e justifica uma decisão judicial. [Linguística] Relação de semelhança que, no Signo, ocorre entre o significante e o significado.

Recuperando a origem da palavra, e buscando suas raízes no verbo *movere* do latim, temos as seguintes acepções: “1. *Pôr em movimento, mover, pôr-se em movimento, mover-se, agitar, agitar-se; 2. afastar, tirar de, deslocar;[...]* 6. *Impelir, lançar a, produzir [...]*” (FARIA, Dicionário Escolar Latim-Português, 1962, p. 623 ) entre diversas outras acepções.

A partir das definições desses dicionários, podemos perceber que o sentido desse vocábulo está intimamente ligado ao despertar de um interesse humano e a um processo consciente ou inconsciente que leve o ser humano a agir. Por esse motivo, diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre esse fenômeno a fim de tentar conceitualizá-lo.

### 3.2 AS PERSPECTIVAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

No campo da Filosofia, podemos destacar o pensamento de Immanuel Kant e Thomas Hobbes. Dois pensadores, que dentre diversos estudos, se preocuparam em investigar a natureza do homem e o que o motiva.

Kant em sua investigação sobre a moral humana, depara-se com um problema: o que motiva o homem a agir moralmente? Partindo dessa indagação, o filósofo observa que o homem precisa de um motivo ou de motivações para agir, dessa forma, há elementos motivacionais que servem de fonte de determinação da vontade (SOUZA, 2009).

Na ética kantiana, a motivação moral é de extrema importância, “*pois ao perguntar o motivo estamos perguntando pelo fundamento racional que, em última instância, move a ação. Trata-se, pois, de procurar pelo que está por trás das escolhas humanas, isto é, aquilo que está para além do que é empiricamente observado*” ( SOUZA, 2009, p. 82).

O ser humano carece de um motivo para a sua escolha porque a sua natureza está dividida entre razão e sensibilidade, assim o indivíduo tem que “*decidir entre a lei moral e o desejo sensível na determinação da vontade*”, carecendo de um motivo para escolher entre um

e outro (SOUZA, 2009, p. 82). Kant, então, estabelece uma diferenciação entre as motivações sensíveis/subjetivas e racionais/objetivas acreditando que elas possam ter motivos puros e empíricos que acabam determinando a vontade humana.

O princípio subjectivo do desejar é o móbil (*Triebfeder*), o princípio objectivo do querer é o motivo (*Bewegungsgrund*); daqui a diferença entre fins subjectivos, que assentam em móveis, e objectivos, que dependem de motivos, válidos para todo ser racional. (KANT, 2005, p. 67 *apud* SOUZA, 2009, p. 84).

Os Móviles, fundamentos subjetivos do desejo, das inclinações e das paixões, “*supõem fins que nos serão dados por meio da nossa natureza sensível*” (SOUZA, 2009, p. 85). Já o motivo, nosso querer que é fundado na razão, é a base da natureza racional, é o que legisla e é o valor racional absoluto que deve ser válido universalmente, pois a natureza é idêntica em todo ser racional. Todavia, Kant parte da distinção entre fim e meio, em que “*a razão pode oferecer um motivo porque é a única capaz de originar um fim válido para todo ente racional, ao passo que todos os móveis não passam de meros meios que o sujeito propõe a si com vistas a atingir um fim exclusivamente particular*” (SOUZA, 2009, p. 85 e 86). Dessa forma, Kant (2005, p. 67 *apud* SOUZA, 2009, p. 86) explica que

[...] aquilo que serve à vontade de princípio objectivo da sua autodeterminação é o fim (*Zweck*), e este, se é dado pela só razão, tem de ser válido igualmente para todos os seres racionais. O que pelo contrário contém apenas o princípio da possibilidade da acção, cujo efeito é um fim, chama-se meio. [...] Os fins que um ser racional se propõe a seu grado como efeitos da sua acção (fins materiais) são na totalidade apenas relativos; pois o que lhes dá o seu valor é somente a sua relação com uma faculdade de desejar do sujeito com características especiais, valor esse que por isso não pode fornecer princípios universais para todos os seres racionais, que sejam também válidos e necessários para todo o querer, isto é leis práticas. Todos estes fins relativos são, por conseguinte, apenas a base de imperativos hipotéticos.

Nessa visão, o homem faz uso da razão ao determinar um fim que pretende realizar, partindo da sua parte intelectual, em contrapartida, sua parte sensível estará preocupada com seu próprio bem estar e felicidades. Portanto, toda ação é motivada, ou pelo desejo do sujeito, ou pelo pensamento de dever e ambos são fontes distintas de determinação da vontade que vivem competindo entre si para gerar as ações humanas (SOUZA, 2009).

Por sua vez, Thomas Hobbes nomeia o conjunto de forças, esforços e/ou motivos que conduz as criaturas vivas a agir como dinâmica das paixões. Em sua tese, todo ser animado é motivado a mover-se e esses movimentos estarão sempre numa constante dinâmica. Hobbes distingue alguns movimentos, sendo alguns gerais aos seres vivos e outros específicos do ser humano.

O primeiro movimento é chamado de vital, cujo começo se dá na geração dos seres vivos, continuando até sua morte. As criaturas não o controlam, mas as atividades mentais podem potencializar ou não essas atividades. Exemplos do movimento vital são: respiração, circulação sanguínea, digestão, etc. Outros movimentos presentes em todos os seres vivos são o de sensação e imaginação, sendo o primeiro provocado nos órgãos e o segundo é o resíduo do primeiro. Dessa forma, um animal que percebe que está sendo caçado pode controlar sua respiração e fingir-se de morto para escapar com vida, usando, assim, a sensação e a imaginação.

A diferença traçada por Hobbes entre a natureza do homem e a dos outros seres animados estaria no movimento das paixões, essa paixão motiva o ser humano a conhecer a causas das coisas, pois “*o desejo de saber o porquê e o como se chama curiosidade, e não existe em qualquer criatura viva a não ser no homem. Assim, não é só por sua razão que o homem se distingue dos outros animais, mas também por esta singular paixão*” (Lev., VI, p. 52 *apud* LEIVAS, 2007, p. 254). Isto posto, percebemos que a curiosidade racional diferencia-se da curiosidade animal, já que:

É peculiar à natureza do homem investigar as causas dos eventos a que assiste...[pois] enquanto para os animais a única felicidade é o gozo de seus alimentos, repouso e prazeres cotidianos, pois de pouca ou nenhuma previsão dos tempos vindouros são capazes, por falta de observação e de memória de ordem, consequência e dependência das coisas que vêm; enquanto isso, por seu lado o homem observa como um evento foi produzido por outro, e recorda seus antecedentes e consequências... de modo que todos os homens, sobretudo os que são extremamente providentes, se encontram numa situação semelhante à de *Prometeu*” (Lev., XII, p. 93 *apud* LEIVAS, 2007, p. 254)

O ser humano “*é um indivíduo intensamente apaixonado pelos objetos que constituem o mundo em que ele vive*” (LEIVAS, 2007, p. 255). O desejo e a aversão por um objeto real ou aparente despertam no humano um movimento de aproximação ou afastamento desse objeto.

Quanto maior a paixão pelo objeto de desejo, maior o campo afetivo e mais tempo o objeto permanecerá na memória humana, despertando a imaginação e a criatividade.

Essa tese nos mostra que a motivação do humano está presente na intensidade das sua paixão por um objeto de desejo. Desta “*paixão, admiração e curiosidade surgiu não só a invenção dos nomes como também a suposição das causas de todas as coisas, causas estas pensadas como aquilo que poderia produzir tais coisas*”. (El., IX, p. 116-117 *apud* LEIVAS, 2007, p. 258).

Vimos que tanto Kant quanto Hobbes tratam do fenômeno motivação de formas diferentes. Enquanto Kant observa que o homem é motivado a agir por vontade sensível/subjetiva ou racional/objetiva; Hobbes percebe que o que motiva o homem a agir é a paixão pelo conhecimento. Logo, percebemos que não há uma similitude de idéias, mas, sim pensadores se debruçando sobre um fenômeno a partir de suas óticas e uma perspectiva não anula a outra, pois o ser humano é complexo e o fenômeno motivação depende tanto da paixão do indivíduo pelo objeto motivador quanto da racionalidade e objetividade desse objeto no mundo em que esse indivíduo está inserido.

Outra área que tem se debruçado incansavelmente sobre o estudo do fenômeno da motivação é a Psicologia. Tomando como base os trabalhos de Viana (1990) e Costa (2006), apresentamos uma concisa exposição histórica sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre motivação dentro da área da psicologia, ressaltando as seguintes teorias: Teoria Associativa da Motivação, Teoria do Impulso Propulsor (Drive), A Teoria Cognitiva, Teoria da Atribuição, Teoria Relacional e, por fim, Teoria Social Cognitiva.

Começamos, então, pela Teoria Associativa da Motivação que, assumida pelos psicólogos funcionalistas, explica a motivação pela “*busca na determinação dos estímulos capazes de produzir uma resposta*” (VIANA, 1990, p. 43), tanto a busca por um estímulo quanto a resposta produzida por ele acabam gerando o hábito, pois um acontecimento estará ligado ao outro despertando a motivação independente da ordem dos eventos.

Outra teoria que mostra o quanto a área da psicologia pesquisa sobre a motivação humana é a Teoria do Impulso Propulsor (Drive) que está diretamente ligada ao behaviorismo e tem John Dollard, Neil E. Miller, Kenneth W. Spence, Clark Leonard Hull e Skinner como principais pensadores. Destacando, dentre esses, a Teoria S-R (estímulo-respostas) dos drives de Skinner, cujo estudo do comportamento humano é determinado por contingências de

reforçamentos e, assim, cria os hábitos humanos. Todavia, ao tratar-se de comportamento humano, nem sempre ocorre uma mesma resposta para um determinado estímulo, dessa forma, para a teoria de Skinner, a motivação é inexistente, já que, o comportamento humano é aprendido e é explicado como resultado de reforços. Tratando-se de ensino de Língua Estrangeira (LE), a Teoria Behaviorista foi muito utilizada no intuito de formação de hábitos, assim o aluno repetia exaustivamente determinados exercícios com o intuito de mecanizar e automatizar a língua-alvo (VIANA, 1990).

A Teoria Cognitiva, por sua vez, volta-se para os processos do pensamento e procura compreender como as pessoas decidem sobre o que fazer (MALUF, 1982, p. 108 *apud* Viana, 1990), portanto, o comportamento dirige-se a um propósito: o de antecipar e atingir determinados fins. Em contrapartida, a Teoria Humanista volta-se para a totalidade da pessoa. Abraham H. Maslow, um dos principais representantes dessa teoria, “*assume que a motivação é constante, infinita, flutuante e complexa e que é uma característica quase universal de praticamente qualquer organismo*” (VIANA, 1990, p. 49), afirmando que as teorias de motivação devam pensar no ambiente, no organismo e no papel da determinação cultural. Maslow (*apud* VIANA, 1990) foca no aspecto da possibilidade de obtenção em que a motivação será mantida ao perceber-se que o que estava sendo buscado poderá ser atingido. Pensando em quando o aluno de LE tenta aprender uma língua, a motivação ou desmotivação será dada a partir do momento em que esse aluno tiver consciência da possibilidade de aprender a língua-alvo.

Maslow (*apud* VIANA, 1990, p. 50) acredita numa

hierarquia de necessidades básicas que o ser humano é motivado a suprir. São elas: necessidades fisiológicas (devidas à deficiências) tais como fome, sede, repouso, sexo; necessidades de segurança (proteção, ordem, preferência pelo que é rotineiro, conhecido, crença numa religião, ciência ou filosofia que organize o universo); necessidade de amor e posse (afirmação social, afeição, ligação, raízes); necessidades de auto-realização (self-actualization) (desenvolvimento dos valores do ser, talentos, potencialidades e capacidades)

Na mesma linha de pensamento, a Teoria da Motivação em Carl R. Rogers percebe a pessoa como principal autor do seu desenvolvimento, portanto a motivação



aparece como manifestação de tendência à realização expressa como ‘força motivadora’ (caráter energético) e o ‘comportamento motivado’ [que] é determinado a partir da mediação de processos cognitivos intervenientes como:

- percepção que o indivíduo tem de si e do mundo;
  - percepção de auto e heteroconsideração;
  - grau de sua disponibilidade frente à experiência orgânica (abertura à experiência) e por processos inatos energizadores e reguladores como: a tendência à realização e processos de avaliação orgânica.
- (FIEDLER, 1982, p. 156 *apud* VIANA, 1990, p. 53)

Como foi possível observar nos estudos apresentados, a visão dos estudiosos reforçam as atitudes do indivíduo criando hábitos, passando para estudos mais cognitivos até chegar no sujeito como principal responsável pela manifestação da motivação e da manutenção desse comportamento motivado.

As próximas Teorias apresentadas em nossa revisão teórica sobre os estudos a respeito da motivação discutem a subjetividade do indivíduo e o seu comportamento no mundo. Essas novas visões estão mais alinhadas com esta pesquisa, pois entendemos que há elementos motivadores que partem do indivíduo, mas há, também, forças externas que podem ser a razão da motivação.

Com essa nova visão da subjetividade humana, a Teoria da Atribuição acredita que “*os humanos são aprendizes inatos com curiosidade e necessitam conhecer seus meios e encontrar desafios*” (COSTA, 2006, p. 43). Para isso, Dörnyei (2001, p. 21 *apud* COSTA, 2006, p. 43) aponta que há três fatores principais para o sucesso motivacional do aluno: “1) *processamento de suas experiências passadas (teoria da atribuição); 2) julgamento de suas próprias habilidades e competências (teoria da auto-eficácia) e 3) tentativa de manter sua própria auto-estima*”<sup>11</sup>. O valor que o indivíduo dá para os itens supracitados contribuirá na manutenção da motivação ou na desmotivação.

A Teoria Relacional de Nuttin visa a interação comportamental entre a pessoa e seu mundo, sendo assim, o estudo do comportamento motivacional passa de reações a um estímulo para uma ação de personalidade que age no mundo por concretudes de meio-fim cognitivamente elaborados a fim de realizar um plano ou projetos contidos numa perspectiva temporal de futuro. Isso quer dizer que o aluno de LE tem um funcionamento cognitivo que faz com que ele responda às situações e faça escolhas relevantes à sua aprendizagem da

---

<sup>11</sup> Neste trabalho, escolhemos manter a grafia do texto original de acordo com a norma ortográfica da época.

língua-alvo, selecionando aquilo que possa ser significativo. Segundo Maluf (p. 105 *apud* VIANA, 1990, p. 56)

a motivação [...] é uma orientação dinâmica, de caráter contínuo regulando o funcionamento do indivíduo em interação com o meio. A motivação exerce assim a função de ativar e dirigir o comportamento. [...] [O] ato motivacional concreto será visto também como regulador que determina a alteração de uma direção, o estabelecimento de um fim a ser alcançado, a intensidade de um esforço e assim por diante. [Por sua vez] o objeto-fim de uma atividade define o sentido objetivo do ato e ajuda a compreender o sentido da ação do sujeito: [é] ele que caracteriza a ação específica da variável motivacional ao nível psicológico.

Dessa forma, “*a carga motivacional da ideologia aumenta quando o indivíduo se sente engajado pessoalmente, ou seja, a significação pessoal dada pelo sujeito à situação que determinará seu comportamento motivado*” é por isso que “*parte do comportamento individual e social é motivado por estruturas cognitivas: convicções, ideologias, concepções de vida*”(MALUF 1982, p. 108 *apud* VIANA, 1990, p. 56), sendo assim o homem é capaz de desenvolver formas de satisfazer suas necessidades partindo das concepções que ele tem de si e do mundo.

Por fim, a Teoria Social Cognitiva, apresentada por Bandura (1986), acredita que o comportamento é dirigido para um propósito. O autor distingue o comportamento motivado em duas classes: comportamentos que são baseados biologicamente ( condições psicológicas e estímulos ativados por efeitos físicos) e/ou cognitivamente ( motivação ativada por representações simbólicas de consequências previsíveis - resultados futuros que guiam o comportamento motivado -, por influências de intervenção de padrões internos e por reações da autoavaliação do próprio desempenho ). A “*auto-satisfação nos objetivos selecionados dão direção às ações e criam auto-incentivo para que os indivíduos persistam e atinjam-nos*” (COSTA, 2006, p. 45).

Após passarmos por esse recorte histórico em que a área da psicologia se debruça sobre o fenômeno da motivação, no próximo subcapítulo retomamos a Teoria da Atribuição e, continuando o nosso percurso pelas áreas que estudam o fenômeno da motivação, apresentamos como os estudos relacionados ao campo educacional e, mais especificamente o ensino de línguas lidam com a motivação.

### 3.3 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUAS

No âmbito educacional, a motivação é considerada uma parte significativa no processo de aprendizagem uma vez que educadores estão sempre buscando aumentar o nível motivacional de seus alunos ou apontam a desmotivação como um tipo de fracasso escolar. Por esse motivo, estudos com contribuições de psicólogos e educadores são de extrema relevância para a correlação entre a motivação e o ensino/aprendizagem de línguas.

A Linguística e a Psicopedagogia juntaram-se para analisar os níveis, ritmos e déficits da aprendizagem na Segunda Língua (L2) e, partindo de análises, perceberam que os fatores que influenciam nessa aprendizagem dependem de diferenças individuais. A motivação é um fator hipotético que é capaz de explicar processos físicos e mentais que instigam e sustentam a atividade de um indivíduo para um objeto. Pensando num contexto em que o objeto é a aprendizagem de uma L2, a motivação explicará a ação, a intenção e a tomada de decisões referentes ao uso do novo código linguístico, sendo assim, o estudo da motivação estará intimamente relacionado ao estudo comportamental (BERGILLOS, 2005).

Para Kuethe (1977 *apud* VIANA 1990, p. 61), o educador é capaz de motivar o indivíduo quando aumenta “*a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. A meta é o incentivo da conduta motivada e a necessidade específica é o motivo dessa conduta*”. Para criar essa necessidade, é possível criar metas a serem alcançadas pelos alunos, aumentando as suas motivações; quando o educador cria situações que absorvem a atenção dos alunos, esses tornam-se mais interessados, gerando uma necessidade intrínseca que só pode ser satisfeita pela aprendizagem.

Green (1968 *apud* VIANA, 1990) acredita que a Teoria Behaviorista seja limitada na motivação dos alunos. Por sua vez, Galloway (1976 *apud* VIANA, 1990) acredita que sequências bem organizadas de instruções geram motivação, disciplina e diferenças individuais.

Ausubel (1980), grande estudioso das questões educacionais, acredita que a aprendizagem deva ser significativa. Consequentemente, o objeto a ser aprendido deve ser potencialmente significativo para o aprendiz, sendo “*relacionável à sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva)*” e o aprendiz deve

manifestar “*uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária à sua estrutura cognitiva*” (VIANA, 1990, p. 65). Assim,

novas ideias e informações podem ser apreendidas e retiradas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem dessa forma como ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos (MOREIRA e MASINI 1982, p. 4 *apud* VIANA, 1990, p. 65).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980 *apud* VIANA 1990) apontam diversos fatores para a Aprendizagem Significativa, dentre eles temos: fatores afetivos e sociais, estruturas cognitivas, a prontidão, a habilidade intelectual, a prática e as variáveis instrucionais, personalidade de grupo, da sociedade e do professor. Cada um desses itens possuem graus diferentes de importância para o fomento da motivação. Tratando especificamente do aprendizado de LE, a motivação é incondicionalmente necessária, já que a mesma deve ser mantida a longo prazo numa aprendizagem contínua, resistindo e mediando a focalização da atenção, a persistência e a frustração decorrente da tarefa de dominar a língua-alvo. Sendo assim, a motivação torna-se uma energizadora no processo de aprendizagem.

De acordo com a Psicolinguística, a aquisição de uma L2 depende de operações mentais que precisam de recursos ativados por reforços. Dentro desse contexto, há estudos cognitivos que mostram que existem áreas cerebrais que, ao ter contato com insumos linguísticos interessantes ou situações de aprendizagens satisfatórias, mobilizam-se de forma semelhante na aprendizagem da L2 e da Língua Materna (LM ou L1). Partindo desse pressuposto, os recursos supracitados são estratégias motivacionais e cognitivas capazes de potencializar os mecanismos mentais de aquisição, mecanismos esses como memória, atenção e estratégias de aprendizagens. Esses recursos, quando bem aplicados, convertem a memória de curto prazo em memória de longo prazo (BERGILLOS, 2005).

A Psicossociologia percebe que as atitudes relacionadas à língua alvo geram a motivação, por sua vez essa desenvolve o nível da autoconfiança e da aprendizagem de estratégias, logo, a motivação, a atitude e o uso de estratégias acarretam na aprendizagem (GARNER et al 1997, p. 353 *apud* BERGILLOS, 2005). O impacto da motivação é tão forte no sujeito em processo de aquisição que pode desencadear ações diferentes tanto no quesito de intensidade de energias para o desenvolvimento da L2, quanto de energização na procura

de atividades e estratégias acadêmicas que o facilite e da autorregulação ao gerir os mecanismos da L1 e da L2 e o seu comportamento de acordo com a comunidade linguística.

Ao falarmos de processo de aprendizagem, não podemos deixar de trazer as contribuições de Freire e Shor (1986) quanto à motivação, assim, eles observam que o processo de motivação faz parte da ação do ato de aprender, “isto é, *você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar*”, conseqüentemente “*a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele*” (FREIRE e SHOR, 1968, p. 12) e, pensando no ambiente escolar, a motivação não é responsabilidade apenas do aluno, mas o professor precisa ser, também, um ser motivado e um aprendiz ativo e cético que convida seus alunos a serem curiosos, críticos e criativos. Por isso, é importante descobrir o perfil da motivação dos alunos “*observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem*” (FREIRE e SHOR, 1968, p. 13), só assim, o professor terá uma percepção subjetiva de seus alunos podendo aumentar a Motivação Intrínseca (MI) deles com base nas suas realidades.

Contribuindo com a fala de Freire e Shor sobre o contexto de motivação no ambiente escolar, Boruchovite (2009 *apud* RIBEIRO, 2011) aponta que a motivação não é responsabilidade só do aluno, mas que essa é mediada por professor, ambiente e cultura. Isto posto, o professor deve ser o modelo de pessoa motivada e, ao pensar na sua aula, deve levar em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes em sua sala de aula, adaptando seus procedimentos didáticos para as quatro categorias de alunos pensadas por Martín Díaz e Kempa (1991, *apud* RIBEIRO, 2011), são elas: a dos alunos que procuram sucesso, a dos curiosos, a dos conscienciosos e a dos socialmente motivados. Desse modo, a interação da estratégia juntamente a características individuais dos alunos impulsionam os estilos motivacionais e cognitivos (RIBEIRO, 2011).

Assim, podemos ver que há autores que consideram a motivação como algo inerente aos organismos. Já para outros ela é desenvolvida e aprendida de acordo com as necessidades que vão surgindo; e outros, como Freire, vêem a motivação como um processo que ocorre junto com a ação e não algo que gere a ação.

#### 3.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E OS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO

Inúmeros estudos sobre aquisição, ensino e aprendizagem de línguas já se debruçaram sobre a distinção dos termos aquisição e aprendizagem e língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). Nesse sentido, consideramos importante refletir como as Línguas Clássicas se inserem nesse contexto e, em seguida, apresentar alguns estudos sobre motivação e ensino de línguas.

Os estudos sobre a Aquisição da Segunda Língua (ASL) percebe que adquirir uma nova língua faz parte do desenvolvimento da linguagem, já que, segundo Stard (1998 *apud* Paiva, 2014) “*a língua não é adquirida, dela se participa*”. Como a aquisição da linguagem se desenvolve num contexto de interação com outros seres humanos, estando esses num mesmo contexto social, a língua será um sistema a ser desenvolvido culturalmente e por essa cultura será transmitido. Sendo assim, a “*aprendizagem é um processo interativo que funciona tanto dentro do indivíduo como entre os indivíduos no nível social*” (PAIVA, 2014, p. 146). Logo, tratando-se das línguas clássicas - Latim e Grego - não é possível estudá-las em contextos de Segunda Língua, já que, teoricamente, não há mais uma comunidade linguística para elas, apenas pequenas instituições, como a Igreja Católica Romana ou Instituições de Ensino, que tentam preservá-las, sendo assim, trataremos delas como Línguas Estrangeiras<sup>12</sup>, levando em consideração que normalmente ela é descrita como uma língua documental.

Quando pensamos no ensino de Língua Estrangeira, percebemos que há um processo de interação entre a Língua Materna (L1) e a língua alvo. Essa interação entre os diferentes sistemas linguísticos e suas variantes estarão relacionadas tanto à psicologia do sujeito, quanto ao seu contexto social, pois, ao termos contato com uma língua, tentamos praticá-la em um contexto biológico, biográfico e histórico (ANJOS, 2006). Retomando Paiva (2014), a linguagem é um sistema de interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos, por isso o sujeito precisa praticar essa nova língua em todos esses aspectos para sentir que está adquirindo-a. Tendo as línguas clássicas como língua-alvo, faz sentido que o estudante tente estabelecer relações entre o contexto da língua materna - no caso da pesquisa, os falantes de português - e a língua-alvo, descobrindo sua história e as similitudes e diferenças culturais.

---

<sup>12</sup> A Língua Estrangeira (LE) é aprendida quando o falante não está em situação de imersão na comunidade da língua alvo, por exemplo: um falante de língua materna portuguesa resolve aprender o francês no Brasil (LEFFA, 1988).

De acordo com Martins e Oliveira (2017, p. 131), “*as línguas clássicas são línguas de cultura*” nos possibilitando o contato com a literatura, a filosofia e as ciências da antiguidade européia. Diferentemente das línguas modernas<sup>13</sup>, as línguas clássicas não possuem um povo a quem escrever, falar ou ouvir<sup>14</sup>. Isso nos importa pois, no estudo de uma língua estrangeira moderna há o objetivo de aprender a ler, escrever, falar e ouvir, porém o mesmo não se aplica ao estudo de uma língua estrangeira clássica, já que o contato com essas línguas é feito apenas pelos textos escritos, assim, as competências desenvolvidas serão as de leitura e escrita. (HECK, 2013).

Dezotti (*apud* Miotti, 2006, p. 35) afirma que o latim é uma língua viva do passado. Ele faz essa afirmação para contrapor a ideia enraizada em nossas mentes de que o latim e o grego são línguas mortas por não terem falantes, sendo assim, temos que a “ *língua é viva enquanto for espelho das relações que um povo tem com o mundo. A língua é lugar de memória de um povo*” (Miotti, 2006, p. 98) e, por serem línguas como qualquer outra, devem ser tratadas como “*um sistema lingüístico, utilizado por um povo que viveu num certo momento da história, e que dele se serviu para exteriorizar seu psiquismo e que, por isso, vale a pena ser estudado*” (PRADO, 1992, p. 72 *apud* MIOTTI, 2006, p. 37). Assim, entendemos as línguas clássicas como: língua e passado.

Para os falantes de língua portuguesa tanto o latim como o grego são línguas estrangeiras, pois há séculos se distanciou das línguas neolatinas precisando de estudos prévios para a sua compreensão (MARANHÃO, 2009). Dessa forma, diferenciamos neste trabalho o ensino de línguas estrangeiras clássicas das línguas modernas.

Ampliando a discussão sobre a motivação para o ensino/aprendizagem de LE, as investigações de Gardner e Lambert (1972 *apud* VIANA 1990, p. 72) sobre ensino/aprendizagem, no referido contexto, distingue a motivação integrativa e da motivação instrumental, em que a primeira se relaciona

---

<sup>13</sup> A Aquisição de Segunda Língua (L2) acontece quando a língua alvo - língua que será estudada - pode ser adquirida ou aprendida em situação de imersão, ou seja, fora da comunidade em que o falante vive, por exemplo um falante que tenha o português como língua materna pode adquirir o francês por estar na França, comunicando-se com os falantes nativos da língua e aprendendo o francês por estudar naquela região.

<sup>14</sup> Por mais que se tenha tentado estabelecer uma pronúncia correta, reconstituída ou tradicional, não se chegou a uma conclusão definitiva sobre a pronúncia latina. (HECK, 2013, p. 14).

ao desejo de fazer parte da comunidade que fala a língua-alvo, a identificação com o seu povo, sua cultura costumes e tradições, enquanto que a motivação instrumental está relacionada a um caráter prático de uso da língua, ou seja, alguma vantagem específica trazida pelo conhecimento/domínio da língua-alvo.

Em algumas circunstâncias essas motivações podem coexistir, conforme destaca a pesquisa de Araújo ( 1981 *apud* Viana 1990, p. 73):

peças que tinham necessidade de conhecimento do idioma para boa atuação profissional [motivação instrumental] e que ao mesmo tempo declaravam atitudes que envolviam identificação com a cultura da língua-alvo [motivação integrativa].

Partindo dos achados de Gardner e Lambert, outros pesquisadores como Calvin (1991), Noels, Pelletier, Clément e Vallerand (2000) ampliam o debate para a divisão da motivação em Intrínseca e Extrínseca, entendendo que a “*Motivação Intrínseca é identificada pelo fato do aluno aprender para sua própria satisfação pessoal, enquanto que a Extrínseca surge de fatores ou motivos totalmente externos*” (Brock, 2006, p. 20).

Dörnyei detalha essa divisão estabelecida anteriormente e subdivide os dois tipos de motivações. Com base em Costa (2006, p. 25), propomos o seguinte quadro sinóptico:

Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
<p><b>para aprender:</b> engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo.</p>	<p><b>de regulação externa:</b> origina-se em fontes externas, como recompensas ou ameaças, por exemplo: elogios do professor ou pais.</p>
<p><b>para realização:</b> engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa.</p>	<p><b>de regulação introjetada:</b> envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado (por exemplo: seu papel no jogo).</p>
<p><b>para estimulação ou experiência:</b> engajamento numa atividade para experimentar sensações agradáveis e</p>	<p><b>de regulação identificada:</b> ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e identifica-se com o comportamento,</p>



sensações novas.	e vê sua utilidade (por exemplo: aprender uma língua porque é necessária para seus passatempos ou interesses).
	<b>de regulação integrada:</b> envolve escolhas de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidades (por exemplo: aprender inglês por sua proficiência ser parte de uma cultura cosmopolita educada que a adotou).

Quadro 1: Subdivisões e especificidades da motivação

Além disso, é possível observar nessas subdivisões a similaridade das motivações instrumental e integrativas citadas por Gardner (1972). O mesmo autor, ao propor o modelo sócio-educacional, em que “*a motivação possui três componentes: atitude com relação à segunda língua, desejo de aprender a língua e esforço feito para aprendê-la*” (VIANA, 1990, p. 75), apresenta “*cinco variáveis atitudinais/motivacionais: integração, atitude voltadas para a situação de aprendizagem, motivação, orientação integrativa e orientação instrumental*” (Costa, 2006, p. 26). Esse modelo propõe que a

integração e atitudes voltadas para a situação de aprendizagem são duas variáveis correlacionadas que sustentam a motivação do indivíduo para aprender uma L2, mas que a motivação é responsável pela realização na L2. Esse conceito implica que integração e atitudes voltadas para a situação de aprendizagem estão relacionadas à realização na L2, mas seu efeito é indireto, agindo por meio da motivação. Por integração, entende-se uma abertura para se identificar, no mínimo em parte, com a comunidade de outra língua. Este conceito proposto por Gardner (op.cit) influencia a aquisição da L2 porque aprender uma L2 requer a adaptação de sons de palavras, pronúncias, ordem das palavras, e características comportamentais e cognitivas que são parte de outra cultura. Por atitudes voltadas para a situação de aprendizagem, entende-se as reações individuais a qualquer coisa associada com o contexto imediato no qual a língua é ensinada. (Costa, 2006, p. 26)

No subcapítulo anterior, que trouxe o debate sobre a motivação e a Psicologia Educacional, vimos que há estratégias cognitivas na aquisição da L2 capazes de transformar a memória de curto prazo em memória de longo prazo. Cabe, ainda, complementar que para esse processo acontecer é preciso duas estratégias fundamentais por parte do aprendiz que

quer ter o conhecimento implícito da L2, são eles: a capacidade de *observar os traços* linguísticos da língua alvo e a capacidade de *gerar hipóteses* linguísticas, gerando e ensaiando estruturas da L2, fazendo, assim, que o código da L2 se adeque aos propósitos discursivos do aprendiz. Partindo desse princípio, pode-se analisar as diferenças individuais de aprendizagem, constatando que há alunos analíticos que fazem o processamento da L2 em suas camadas discretas e há, também, os alunos holísticos que processam as propriedades comunicativas das mensagens geradas na L2 como um todo. Ambos os processos precisam de um comportamento motivado por parte dos aprendizes, já que esses precisam ser ativos, desinibidos e autoconfiantes para experimentar e utilizar o novo código linguístico. (BERGILLOS, 2005)

Dornyei (1994 *apud* BERGILLOS, 2005) aponta que há três elementos que incidem no desenvolvimento motivacional do aluno, são eles: a) o *nível linguístico* que será captado pela relação entre as orientações integrativas e instrumentais; b) o *nível do aluno* que engloba aspectos referentes ao processo de aprendizagem do aluno (autoconfiança, ansiedade, preconceitos, etc) e suas percepções das necessidades da língua alvo; e, por fim (c) o *nível da situação da aprendizagem* que engloba três elementos: (1) os tipos de materiais utilizados, método aplicado e atividades concretas; (2) os componentes motivacionais do professor relacionado à forma como ele ensina, se ele faz um misto das MI e ME ao planejar suas aulas e se pensa nos tipos de aprendizagens analíticas e holísticas; (3) por fim, os componentes motivacionais do grupo.

Sob o enfoque dos estudos que correlacionam a motivação e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, inúmeras investigações apontam para a relevância e as contribuições sociais dessas pesquisas para o campo da educação. Um desses estudos foi a Dissertação de Nelson Viana (1990) apresentada ao departamento de Linguística Aplicada com o intuito de descrever e analisar variáveis motivacionais no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Vendo a motivação como um processo, Viana preocupa-se em utilizar os dados motivacionais por meio de um diário em que o aprendiz descreve o que está sentindo durante as aulas de um curso de russo possibilitando, assim, o conhecimento dos fatores que implicam na atuação/participação do aluno em sala de aula. Ao analisar os dados obtidos pelos diários, Viana percebeu que fatores “*linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambiental, sócio-ambiental e externos*” podem se inter-relacionar e influenciar na motivação do aprendiz positiva ou negativamente.

Outra dissertação que contribuiu para esse trabalho foi o de Costa (2006), cujo título é *Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira Mediada pelo uso da Internet*, em seu trabalho a pesquisadora analisa e tenta diagnosticar a baixa motivação tanto dos alunos quanto da professora no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Após esse momento, Costa faz uma intervenção pedagógica utilizando atividades pedagógicas que enfatizavam o uso da língua-alvo com propósitos comunicativos, fugindo da metodologia tradicional que estava sendo praticada anteriormente. A partir do momento da intervenção, notou-se um aumento na motivação dos alunos ao conseguirem interagir na língua inglesa e uma diminuição da motivação ao encontrarem dificuldades de compreensão.

Brock (2006), também dissertou sobre a relação entre a motivação e a aprendizagem de língua inglesa focalizando no Ensino Médio de escolas privadas. Buscando entender as perspectivas de significados dos participantes sobre motivação, seu ambiente social e cultural de aprendizagem e descrevendo sua realidade, Brock apresentou diferentes esclarecimentos sociais sobre a motivação partindo da vivência e da relação entre alunos, pais e professores.

Quanto ao Ensino do Latim no Brasil, Heck (2013) tenta compreender o motivo do abandono do ensino do latim no Brasil ao mesmo tempo que propõe um resgate desse ensino, justificando a volta da língua no Ensino Fundamental e Médio como forma de auxiliar no aprendizado da Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras e no Ensino Superior como forma de melhorar a formação e a competência dos professores.

Ainda nesta temática, o ensino de latim nas universidades públicas de São Paulo é um estudo de caso em que Miotti (2006) busca observar problemas encontrados nas metodologias aplicadas no ensino de língua latina, investigando as razões metodológicas que levam os estudantes das Universidades públicas de São Paulo a aprender o latim. Para isso, ela tem por norte descobrir quais são as perspectivas do latim no nível superior, quais são os pressupostos linguísticos e culturais do método *Reading Latin* e qual o papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira clássica.

#### 4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a dinâmica realizada para o desenvolvimento metodológico de nossa pesquisa, que teve por objetivo analisar os fatores que motivam a entrada dos alunos nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Clássicas, além de investigar a continuidade ou mudança nesses fatores para a permanência desses alunos no curso, revelando, assim, a visão desses alunos quanto à importância do estudo dessas línguas na contemporaneidade.

Para alcançar os objetivos de nossa pesquisa, optamos por fazer uma investigação de base qualitativa que, segundo Rampazzo (2002), visa à compreensão particular daquilo que é estudado, focando no específico, no peculiar e no individual para, assim, compreender os fenômenos analisados. Sabendo que o ser humano é um ser-no-mundo, existindo sempre em relação com algo ou alguém, compreender suas experiências, atribuindo-lhes significados faz parte da pesquisa qualitativa. Dessa forma, todos os fenômenos trazidos pelos sujeitos serão dados passíveis de serem compreendidos e interpretados.

Para que pudéssemos observar os fenômenos que unem a intencionalidade do sujeito a algum objeto gerando um significado, optamos pelo questionário que, segundo Rampazzo (2002), é um instrumento de coleta de dados com uma série de perguntas ordenadas a fim de investigar opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto.

Por estarmos em contexto de pandemia, o questionário foi auto-aplicado e apresentava uma mensagem introdutória informando a importância da participação e do anonimato dos participantes. Para garantir o anonimato, escolhemos as siglas L + número e G + número, sendo as letras referentes respectivamente aos informantes de Latim ou Grego, e o número foi dado conforme a ordem das respostas. Quanto à auto-aplicação, o questionário foi desenvolvido no Formulário Google, sendo obrigatória a informação dos e-mails, e permitia apenas uma resposta por e-mail, logo não haveria riscos de termos dois formulários para o mesmo informante.

O formulário foi dividido em 4 seções. A Primeira Seção continha a mensagem introdutória, pedia a confirmação do termo de compromisso da pesquisa, garantia o anonimato, perguntava sobre a possibilidade da pesquisadora entrar em contato caso houvesse alguma dúvida nas respostas da pesquisa; e questionava sobre o interesse nas horas de

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). A Segunda Seção era opcional, sendo habilitada apenas àqueles que optavam por receber as horas de AACC, assim, ela continha as seguintes demandas: nome completo, CPF, DRE e e-mail. Por sua vez, a Terceira Seção, denominada Identificação, buscava entender o perfil dos informantes da pesquisa. Por fim, a Quarta Seção, denominada Língua Clássica, focava na história de vida dos informantes, buscando compreender a sua trajetória com as Línguas Clássicas.

Com o intuito de criar uma atmosfera que despertasse o interesse do informante para a participação e levando em consideração o contexto pandêmico, a chamada à pesquisa foi feita pelo Facebook, postada na página da Faculdade de Letras - UFRJ, no dia 11 de outubro de 2021, e encerrada no dia 13 de novembro de 2021 com 23 respostas de participantes. A chamada, feita em forma de versos, pedia para que os alunos de Grego e Latim que já haviam passado do 4º período participassem da pesquisa e, junto aos versos, encontrava-se o link que direcionava para o Google Formulário.

Com base em Almeida Filho (2007, p. 75) que afirma que “*a construção da história de vida é feita a partir de relatos de experiências individuais que revelam as ações do sujeito dentro de contexto social*”, a Seção Três comporta nove perguntas fechadas ou limitadas a fim de traçar o perfil dos alunos e analisar seus possíveis contextos sociais. Almeida Filho explica que as questões/perguntas fechadas oferecem um leque de alternativas em que o informante escolhe a resposta mais representativa. Por mais que esse tipo de pergunta limite as respostas, ela garante um enquadramento das situações e, para aqueles que não encontrem uma resposta significativa, a alternativa ‘outra/o(s)’ era mais uma opção apresentada.

Ainda sobre as nove perguntas da Seção Três, com o intuito de traçar a identificação dos alunos, optamos por deixar o nome facultativo, já que eles receberiam as siglas supracitadas mantendo seu anonimato. Por sua vez, o gênero era obrigatório e dispunha da opção outros para aqueles que não se enquadrassem nas opções pré-determinadas. Quanto à etnia, embasamo-nos no quadro do IBGE e, mesmo que as opções não acolhessem a todos, havia a opção ‘outros’ para que, assim, conseguíssemos representar da melhor forma possível as etnias. Por sua vez, a idade foi totalmente fechada, respeitando, também, a referência do IBGE. Para tentarmos traçar a Classe Social utilizamos a classificação do CPS/FGV como base, deixando a questão totalmente fechada. Seguimos, então, para as perguntas fechadas relacionadas à possíveis graduações anteriores a de Letras e sobre reingresso, ambas com perguntas dependentes quando as respostas fossem positivas.

A Quarta Seção é majoritariamente formada por perguntas abertas que permitem ao informante responder livremente usando linguagem própria ou emitindo opiniões. Assim a seção apresenta doze questões, dentre as quais cinco são fechadas, uma é dependente e seis são abertas. Essas questões focalizam os relatos das experiências dos informantes, tornando possível a análise dos diversos fenômenos que puderam motivá-los a escolher entre o Latim e o Grego na graduação de Letras.

A análise dos questionários que compõem o corpus de nossa investigação, bem como os resultados dela decorrentes são apresentados nos próximos capítulos.

## 5. A MOTIVAÇÃO SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE LETRAS CLÁSSICAS

Neste capítulo, vamos proceder a análise das respostas apresentadas nos questionários, objetivando delinear o perfil do aluno de Letras Clássicas no mundo contemporâneo, fazendo um levantamento e discutindo as motivações intrínsecas e extrínsecas para o estudo de Letras Clássicas e analisando como esses fatores podem influenciar na permanência do curso e nas projeções futuras para o profissional formado nessa área.

### 5.1 O ESTUDANTE DE LETRAS CLÁSSICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Partindo da afirmação de Denzin (2006, p. 34) de que toda pesquisa é interpretativa, já que essa “*é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado*”, objetivamos apresentar os dados coletados no questionário apresentando o recorte socioeconômico que revela as características dos estudantes de Letras Clássicas (LC) situado em um contexto sócio-histórico-cultural com as demandas do século XXI.

Iniciamos a nossa interpretação dos dados projetando o perfil do estudante de LC com a apresentação dos gráficos abaixo.

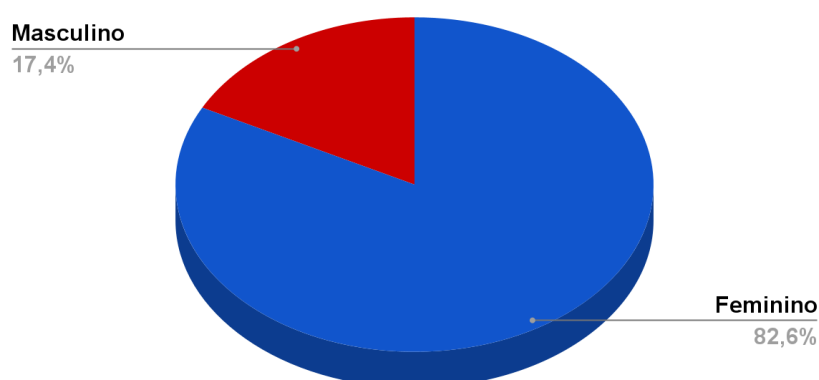


Gráfico 1: gênero

Conforme apresentado no Gráfico 1 referente ao gênero dos 23 participantes, obtemos uma porcentagem de 82,6% de informantes femininos para 17,4% de informantes masculino. Havia a opção outros para aqueles que não se sentissem representados pelas opções Feminino e Masculino, mas não houve nenhuma resposta diferente das alternativas prefixadas.

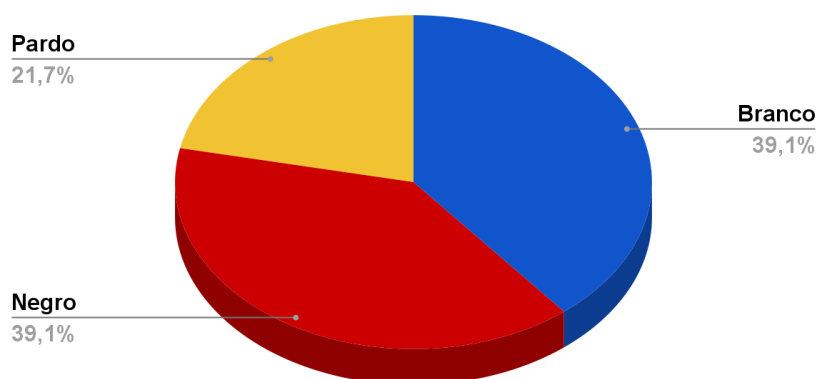


Gráfico 2: etnia

O gráfico 2 apresenta a porcentagem relacionada às etnias, onde podemos perceber que 39,1% de informantes se consideram negros, 39,1% se consideram brancos e 21,7% se consideram pardos. Além dessas opções, havia a sugestão das opções Amarelo, Indígena e outros, porém essas alternativas não foram escolhidas.

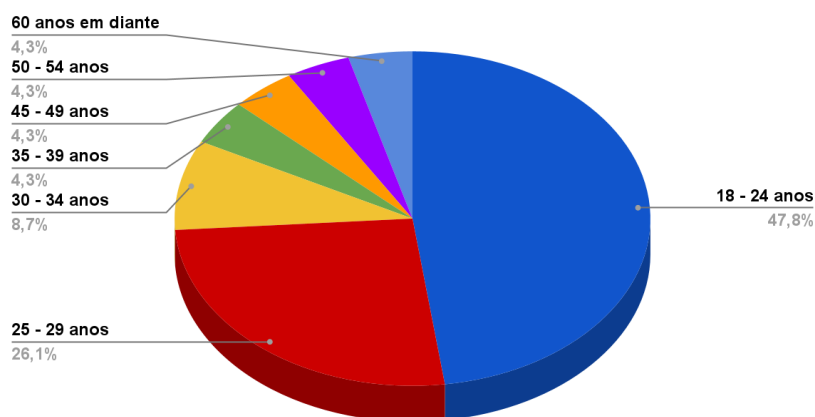


Gráfico 3: Idade



A idade dos informantes apresentadas no gráfico 3 tem a porcentagem de 47,8% entre 18-24 anos, 26,1% entre 25-29 anos, 8,7% entre 30-34 anos e as outras 4 faixas-etárias possuem 4,3% de representação cada.

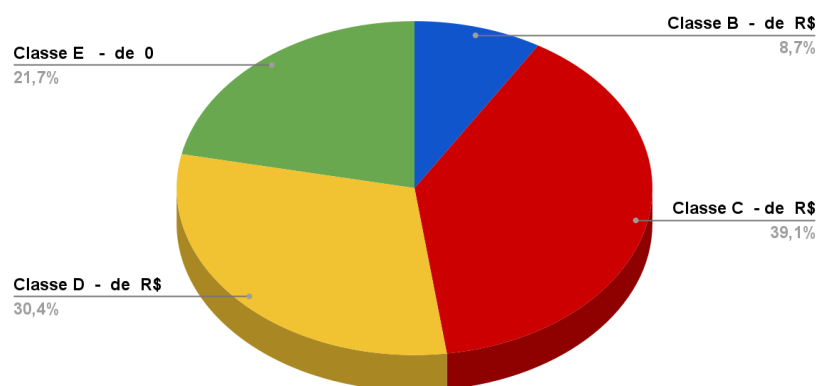


Gráfico 4: Classe Social

Por sua vez, o Gráfico 4 mostra a porcentagem referente a Classe Social dos informantes, sendo a maior concentração na Classe C (de R\$ 2.005 à R\$8.640) com 39,1%, em seguida temos 30,4% na classe D (de R\$ 1.255 à R\$2.004), 21,7% na classe E (de R\$ 0 à R\$1.254) e por fim 8,7% na classe B (de R\$ 8.641 à R\$11.261).

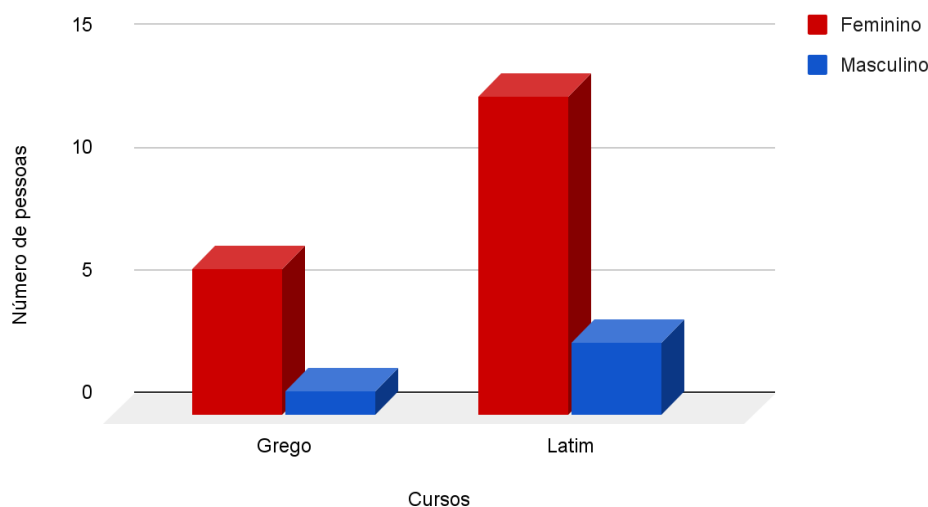


Gráfico 5: Relação gênero e Língua

Cruzamos os dados gênero e escolha da língua para ver se havia alguma relação entre eles e, como consta no Gráfico 5, percebemos que, ao cruzarmos os gêneros dos 23

informantes com seus respectivos cursos, tanto em latim quanto em grego o gênero feminino está mais presente do que o masculino.

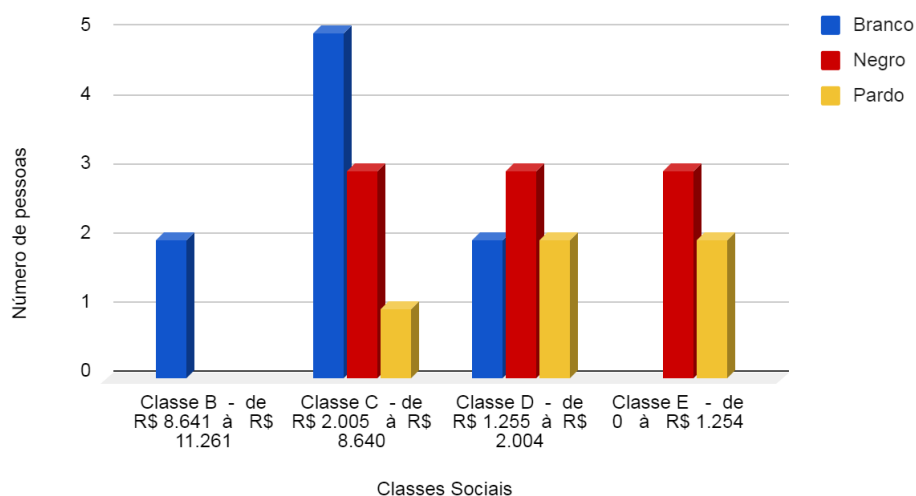


Gráfico 6: Relação entre Classe Social e Etnia

Na análise étnica<sup>15</sup> dos 23 informantes, tivemos a mesma porcentagem para os que se autodeclararam brancos e negros com 39,1% e 21,7% que se consideram pardos. Não obtivemos nenhuma resposta para indígenas e amarelos, é importante que nos atentemos aos fatores sociais, culturais, regionais e históricos que impossibilitam ou restringem o acesso dessas pessoas ao curso de LC, o que pode vir a ser objeto de discussão em outros contextos de pesquisa. Cotejando essas informações com as respostas sobre suas respectivas classes sociais<sup>16</sup> é possível perceber que os estudantes brancos não fazem parte da classe E e os negros não pertencem à classe B. Sabendo que 39,1% dos informantes pertencem à Classe C e 30,4% à classe D, sendo o resto distribuído entre as Classes E e A, a classe que está mais igualitária quanto à etnia é a classe D. Quanto à representatividade étnica dentro do curso é possível perceber uma igualdade entre negro e brancos, mas essa igualdade não se reflete nas classes sociais.

<sup>15</sup> Referência em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

<sup>16</sup> Referência em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>

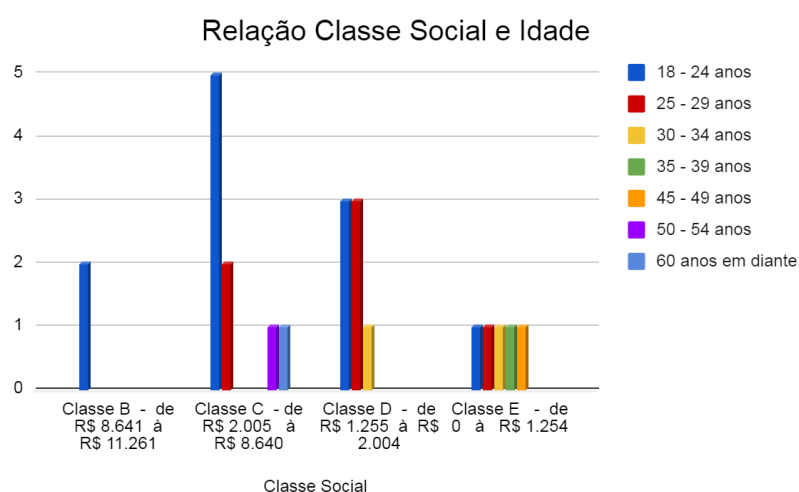


Gráfico 7: Relação entre Classe Social e Idade

Observando a idade<sup>17</sup> dos informantes, percebemos que a maior representatividade está na faixa de 18-24 anos com 47,8%, atrás dela, encontram-se 26,1% dos participantes na faixa de 25-29 anos e, logo em seguida, com 8,7% está a faixa de 30-34 anos, o restante se distribui entre as demais faixas. Ao cruzarmos a classe social<sup>18</sup> com a idade, percebemos que a faixa de 18-24 anos se encontra em todas as classes sociais, enquanto que na classe B não há representantes das demais faixas de idades. Além disso, a segunda faixa-etária mais numerosa de 25-29 anos está presente em todas as classes sociais menos na B.

Baseado no espaço amostral da pesquisa, podemos dizer que o perfil socioeconômico do estudante de LC é majoritariamente feminino, tendo três etnias das cinco apresentadas; já a idade dos alunos varia entre 18 e 29 anos e as classes C e D são as que mais apresentam um número significativo de alunos.

## 5.2 O ESTUDANTE DE LETRAS CLÁSSICAS E A GRADUAÇÃO

Após traçarmos o perfil socioeconômico dos informantes, examinamos as opções e motivações desses alunos referentes à seleção pela graduação em LC.

<sup>17</sup> Referência em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

<sup>18</sup> Referência em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>

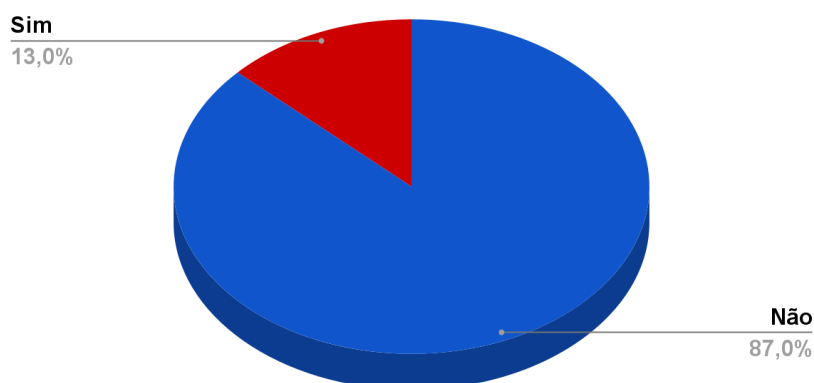


Gráfico 8: Graduação

O gráfico 8 relaciona-se à sexta pergunta do questionário e, tendo apenas duas opções de respostas, visava identificar se o aluno já possuía alguma outra graduação. Dos entrevistados, 87% responderam Não, enquanto 13% optaram pelo Sim. Para os informantes que respondiam afirmativamente à pergunta anterior, o questionário abria um direcionamento para uma sétima pergunta aberta com o intuito de descobrir qual foi a graduação anterior. Dentre esses 13%, que é relativo a 3 indivíduos do grupo amostral de 23, obteve-se as respostas para a primeira graduação em Psicologia e Letras.

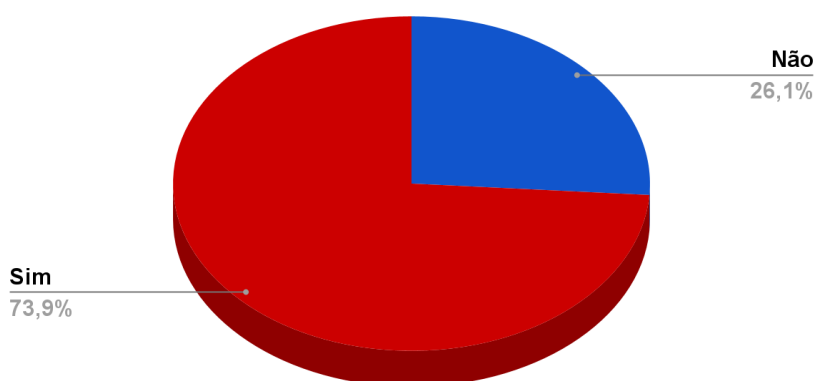


Gráfico 9: Letras 1ª opção

O gráfico 9 aponta para as respostas à pergunta que buscava saber se o Curso de Letras foi a primeira opção do informante. Com essa pergunta fechada, tendo apenas duas

opções de respostas, obteve-se 73,9% de respostas afirmativas e 26,1% de negativas. Logo, nota-se que a maioria dos participantes queria o curso de Letras independente da língua escolhida. Quando questionados quanto aos principais motivos que levaram a escolha pela faculdade de Letras, obtivemos as seguintes respostas:

Quantidade de respostas	Dados apresentados pelos informantes	Classificação do tipo de motivação
4	Afinidade com a língua portuguesa	MI
3	Afinidade com a literatura	MI
4	Possibilidade de desenvolvimento da escrita	MI
1	Afinidade com a gramática tradicional materna	MI
6	Inclinação pessoal	MI
1	Possibilidades com trabalhos de tradução	ME
4	Gosto por línguas	MI
1	Mais possibilidades de carreiras	ME
1	Influência de professores	ME
1	Melhor metodologia no ensino de línguas clássicas	ME
1	Não passei na 1ª opção do vestibular	ME

Tabela 1: Fatores motivadores para escolher Letras

Por ser uma questão aberta, foi possível verificar mais de um fator motivacional por informante. Após reunirmos as respostas nas categorias acima, retomamos a discussão empreendida no capítulo 3 que abordava a questão sobre MIs<sup>19</sup> e MEs<sup>20</sup>, sendo possível perceber que o princípio motivador que levou os informantes a escolherem o curso de Letras foi de ordem intrínseca, podendo ser categorizado a partir de palavras como afinidade,

<sup>19</sup> Motivação Intrínseca ao sujeito e a sua satisfação, sem necessariamente haver uma recompensa deliberada.

<sup>20</sup> Motivação Extrínseca ao sujeito que estabelece metas para alcançar uma recompensa ou evitar uma punição.

inclinação ou gosto, nos levando a pensar na subjetividade do indivíduo. A ME também esteve presente, mas em números menores, com apenas 5 das 27 respostas totais. Dessa forma, tivemos 22 respostas tendendo para a MI, nos levando à compreensão de que aqueles que buscam o curso de Letras são indivíduos mais preocupados com sua formação pessoal, intelectual e profissional.

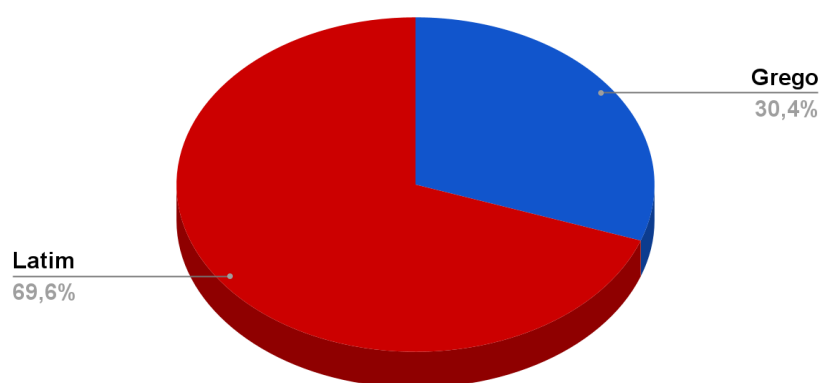


Gráfico 10: Língua Clássica

O gráfico 10, que reflete as respostas à questão “Qual língua Clássica você cursa/cursou?”, buscava obter uma representação entre os alunos de Latim ou Grego que estavam respondendo ao questionário. Logo, dos informantes que responderam ao questionário, 69,6% cursam ou cursaram o Latim e 30,4% cursam ou cursaram Grego.

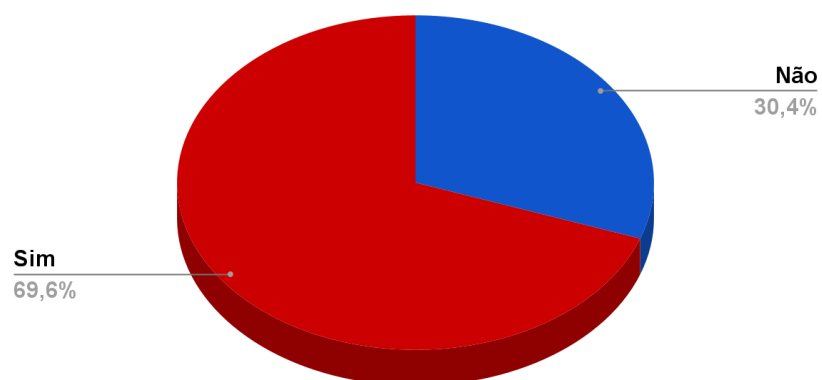


Gráfico 11: Clássica 1ª opção

Por sua vez, o gráfico 11, expressa as respostas à questão que investigava se a língua clássica Latim ou Grego fora a primeira opção da pessoa. Com apenas opções entre sim e não, tivemos 69,6% de respostas afirmativas e 30,4% de negativas. Para aqueles que responderam Não, havia uma questão aberta que indagava quais foram as opções de cursos escolhidos ao prestar o vestibular/ENEM. Obteve-se 8 respostas, algumas delas com justificativas e outras contendo a primeira e a segunda opção, apresentamos as respostas na tabela abaixo.

Quantidade de respostas	Dados apresentados pelos informantes
2	Francês
1	História
3	Italiano
1	Espanhol
1	Alemão

Tabela 2: 2ª e 3ª escolha de cursos

“*Eu sempre quis fazer literatura, mas achei que fazer o curso de Letras com algum outro idioma seria muito mais proveitoso*” (Excerto do informante L2). Esse relato ilustra a quantidade de línguas escolhidas na Tabela 2. Por sua vez, o gráfico abaixo é o cruzamento dos dados do Gráfico 9: Letras 1ª opção e do Gráfico 11: Clássicas 1ª opção.

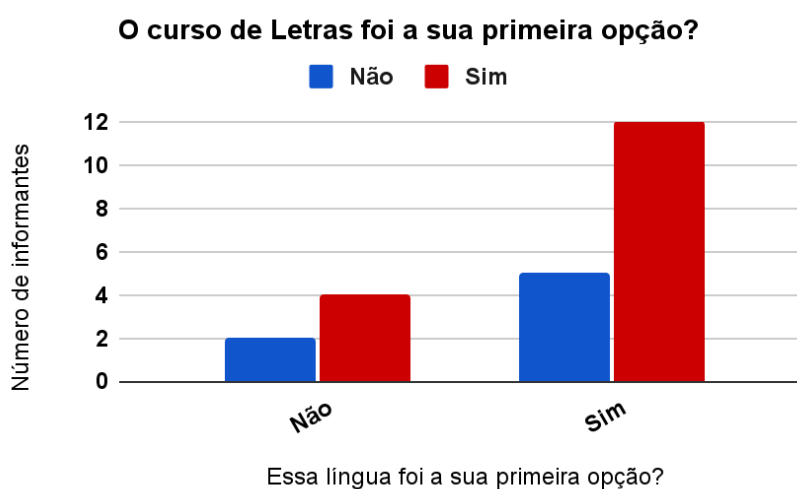


Gráfico 12: Relação 1ª opção do curso e da língua

Nesse cruzamento, observamos que não há muita diferença para aqueles que já passaram do 4º período. Dessa forma, temos, conforme ilustrado no gráfico 12, que: dos informantes que escolheram a Letras como primeira opção, 12 queriam as Clássicas enquanto 5 pretendiam cursar outra língua; por sua vez, daqueles que não escolheram a Letras como primeira opção, 4 informantes disseram que a Língua Clássica foi sua primeira escolha e 2 optaram por outra língua.

Esses dados nos mostram que a Língua Clássica foi majoritariamente a primeira opção do grupo estudado e, dentre aqueles que não optaram pelas clássicas, nos apresentam respostas que ajudam a refletir sobre a procura dos alunos pela segunda língua no curso de Letras. Notamos que a primeira escolha daqueles que optaram pelas clássicas era, salvo a pessoa que queria história<sup>21</sup>, uma língua estrangeira moderna. Aprofundando um pouco mais, dentre aqueles que responderam que as LC não foi a primeira opção, percebemos que apenas dois informantes dos sete não queriam cursar Letras como primeira opção, os outros cinco sabiam que queriam cursar Letras e pretendiam cursar as línguas modernas, além disso, alguns apontaram que a escolha das clássicas não foi uma primeira opção no vestibular, pois não havia um conhecimento prévio do curso e da língua e foi preciso fazer buscas na internet ou até mesmo ter contato com a disciplina na faculdade para que se descobrissem motivados pelo curso de Línguas Clássicas. Abaixo temos um relato que fundamenta de forma empírica a discussão da escolha das LC .

Acredito que eu não tenha considerado o curso de letras português-grego como minha primeira opção no vestibular por não saber da sua riqueza. Confesso que não tinha conhecimento sobre certos aspectos do curso. Hoje, já conhecendo, vejo que sempre foi perfeito para mim, pois um dos motivos da minha primeira opção ser história foi justamente por querer me especializar em história antiga. (excerto do informante G3)

---

<sup>21</sup> Visualizar a tabela 2.



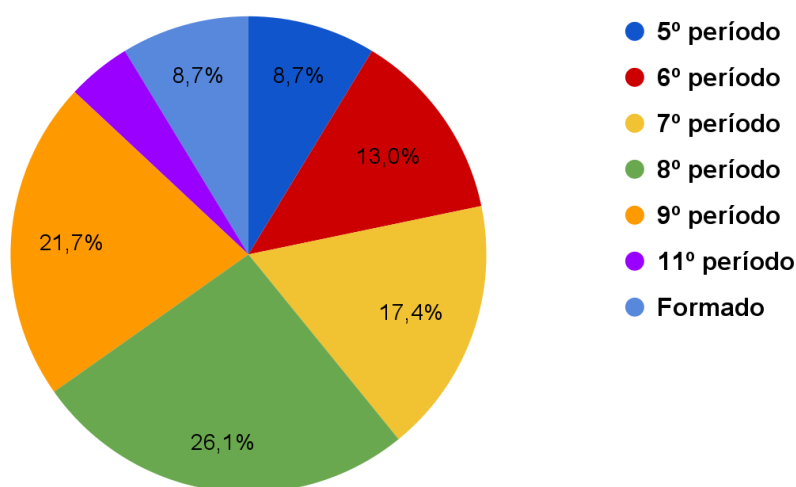


Gráfico 13: Periodização aproximada do curso

Quanto à periodização dos informantes temos uma grande concentração nos 7º, 8º e 9º períodos, os demais estão distribuídos entre os outros períodos como mostra o gráfico 13. Lembrando que decidimos fazer um recorte no perfil dos informantes, convidando apenas aqueles que já haviam passado pelo 4º período<sup>22</sup>. Além disso, devemos ressaltar que a periodização do curso é aproximada, já que os alunos podem fazer matérias dos períodos em que eles não estão, gerando, às vezes, uma dúvida quanto ao seu período real. Observemos a resposta de um dos informantes:

Até o meu segundo período eu ainda estava inclinada a trocar a habilitação, mas comecei a ver um sentido para estar ali cursando o grego e decidi não mudar. Durante a quarentena, pude pensar e estudar a cultura grega com mais calma e foi nesse momento que eu percebi/decidi que gostaria de seguir carreira acadêmica como professora universitária de Línguas Clássicas. (excerto do informante G3)

O excerto anterior justifica a escolha dos informantes já terem passado pelo 4º período, pois acreditamos que, após um certo contato com o curso, a opinião dos alunos já estejam mais estáveis quanto à habilitação. O amadurecimento durante a graduação é um fator importante quando se pensa na permanência do curso. A informante G6, que estava no 8º período, aponta que “*os desafios foram grandes, mas a maturidade desenvolvida durante o curso foi essencial [...]*” (excerto da informante G6), sendo assim, o contato e o amadurecimento é um fator que pode diminuir a evasão nas IES. Mas, para uma melhor compreensão da permanência nas LC, perguntamos sobre as possibilidades de reingresso. Os dados estão ilustrados no gráfico seguinte.

<sup>22</sup> Ver Apêndice A

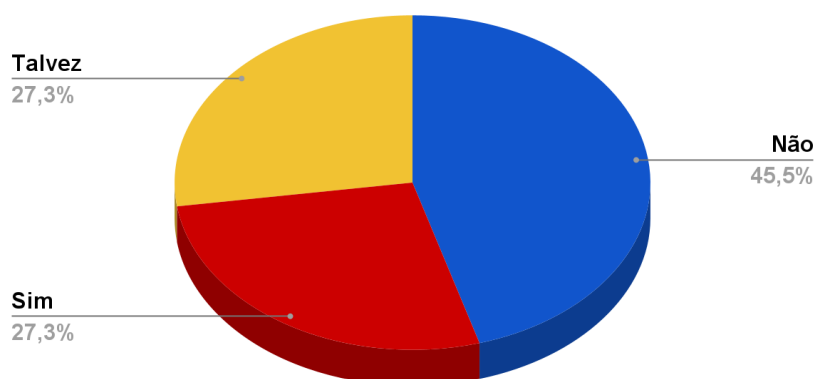


Gráfico 14: Reingresso

No gráfico 14, quando indagados sobre a possibilidade de pedir reingresso ao término dessa graduação 45,5% disseram que não pretendiam pedir, 27,3% disseram que pediram ou pedirão o reingresso e 23,7% cogitam a possibilidade de reingressar na faculdade. Aqui, tivemos um problema na formulação da pergunta, pois, após a coleta dos dados, percebemos que não conseguiríamos diferenciar entre os 27,3% aqueles que já pediram reingresso daqueles que pretendem pedir reingresso, ou seja, aqueles que estão fazendo a sua segunda graduação em LC daqueles em que essa é a primeira graduação e pretendem continuar seus estudos após o término dessa graduação.

O reingresso nos traz informações sobre a permanência desses 27,3% e suas motivações, porém essas informações devem ser aprofundadas numa pesquisa futura e que enfoque na temática das motivações para o reingresso. Mas, é possível perceber que, ao juntar os informantes indecisos e os que já apontaram que farão o reingresso, há uma vontade dos informantes em continuar com os estudos formais. Esse ponto foi aprofundado na questão 15, que buscava saber mais sobre a continuação desses estudos formais nas Letras Clássicas. Para isso, elaboramos a questão “Você pediu ou pedirá reingresso relacionado a uma língua clássica?” cujas respostas estão representadas no gráfico 15.



Gráfico 15: Reingresso em Línguas Clássicas

Dentre as respostas obtidas no Gráfico 15, 65,2% dos entrevistados responderam que não pediram ou pedirão reingresso; 8,7% pensam em terminar o Latim e pedir reingresso no Grego; 8,7% pretendem terminar o Latim e cursar uma língua moderna; 4,3% pensam em terminar o Grego e cursar uma Língua moderna; 8,7% saíram de uma língua moderna e foram para o Latim; e 4,3% terminaram uma língua moderna, pediram reingresso em Grego e pensam em fazer Latim após o término do Grego.

Ao compararmos as respostas das perguntas: “Você pediu ou pedirá reingresso?” e “Você pediu ou pedirá reingresso relacionado a uma língua clássica?” percebemos uma incompatibilidade nas respostas dos informantes, pois deveríamos ter a mesma quantidade de informantes que não pretendem fazer o reingresso, por esse motivo resolvemos cruzar os dados na tabela abaixo para entendermos a incongruência das respostas.

Você pediu ou pedirá reingresso relacionado a uma língua clássica?	Você pediu ou pedirá reingresso?		
	Não	Sim	Talvez
Não	9	1	4
Sim, saí de uma língua moderna e fui para o Latim.	1		1
Sim, terminarei o Grego e farei uma língua moderna.		1	
Sim, terminarei o Latim e farei o Grego.		2	
Sim, terminarei o Latim e farei uma língua moderna.		1	1
Sim, terminei uma língua moderna e fui para Grego.		1	

Tabela 3: Relação reingresso e reingresso em Clássicas

Após o cruzamento, percebemos a incongruência nos dados e supomos que a informante L6 se confundiu na resposta dada, pois ela diz que não pediu ou pedirá reingresso e, quando perguntada se pediu ou pedirá reingresso relacionado a uma língua clássica, a informante relata que saiu de uma língua moderna e foi para o Latim<sup>23</sup>.

Para que pudéssemos continuar a análise das respostas, precisamos retomar a questão do reingresso que previa um desdobramento para respostas positivas, ou seja, diante da marcação de um ‘Sim’, havia uma questão dependente que pretendia descobrir quais seriam os cursos visados nesses reingressos. Assim, tivemos as seguintes respostas: duas pessoas responderam Psicologia; uma pessoa pedirá reingresso em Grego; uma irá para hebraico; uma não respondeu de acordo com a pergunta; quatro pessoas pretendem fazer italiano, francês ou alemão; e uma pessoa pretende fazer latim. Ressaltamos que essa pergunta foi aberta, logo, alguns candidatos responderam mais de uma opção de curso, pois não sabiam ao certo o que pretendiam cursar, colocando todas as opções que pairavam em suas mentes.

Dessa forma, voltando à tabela 3, percebemos que 4 informantes quando perguntados sobre o reingresso, disseram que talvez o fariam e, os mesmos, quando perguntados sobre a língua clássica disseram que não, revelando que poderiam pedir reingresso em outras áreas

<sup>23</sup> Acredito que esse equívoco possa ter ocorrido por conta da má formulação da questão apontada anteriormente.

como, Psicologia, como apontado acima. Por sua vez, aqueles que, a princípio, foram perguntados sobre reingresso em aberto e depois especificamente sobre a área de clássicas, apresentaram um padrão muito variado entre a alternância de línguas clássicas e modernas, impossibilitando a fixação de um padrão entre os reingressos dos alunos. Uma dessas respostas pode ser observada abaixo:

Não posso dizer que meu início nos estudos latinos foi um caso de amor. Pelo contrário: queria fazer transferência interna no primeiro período. Cheguei com 18 anos na Faculdade de Letras e, quando me deparei com os termos "caso", "desinência" e "declinação", questionei o que se passou pela minha cabeça por querer algo tão diferente da maioria. Com o tempo o desespero cessou, a matéria ficou mais compreensível e optei por permanecer. (excerto do informante L16)

Além do excerto anterior, o informante G3 anuncia que *“apesar de não ter sido a minha primeira opção, acabei me apaixonando pela língua e literatura grega e decidi não mudar de curso”*, reafirmando, a ideia defendida anteriormente, que o contato com o curso e o amadurecimento podem ser fatores que corroboram para a permanência na língua, ressaltando a importância do contato prévio com as línguas clássicas na Educação Básica.

### 5.3 A MOTIVAÇÃO PELAS LETRAS CLÁSSICAS

Após entendermos o perfil do estudante de LC e sua relação com a graduação, as questões seguintes trataram do tópico principal desta pesquisa que enfoca perguntas sobre os fatores motivacionais que levaram o estudante a optar pelas línguas Clássicas como uma segunda língua no Ensino Superior. Para isso, elaboramos quatro questões abertas cujo intuito era possibilitar o relato de experiência de vida dos informantes.

A primeira pergunta relacionada às motivações era *“Quais foram as motivações que levaram você a escolher essa língua clássica?”*, como as perguntas eram abertas, os informantes puderam responder livremente e, partindo das respostas, criamos as categorias da tabela abaixo. Alguns informantes apresentaram mais de uma motivação, sendo assim, obtivemos mais de 32 respostas dos 23 informantes.

Na tabela que segue, a primeira coluna indica a quantidade de respostas apresentadas para cada item a ser descrito nas demais colunas. Na segunda coluna, apresentamos as respostas, organizando-as por tópicos ou temas gerais. A terceira coluna retoma o Quadro 1:

Subdivisões e especificidades da motivação presente no tópico 3.4 deste trabalho, no qual Dörnyei (*apud* COSTA, 2006, p. 25) estabelece uma subdivisão para as MI e ME.

Quantidade de respostas	Dados apresentados pelos informantes	Classificação do tipo de Motivação
2	Realizações de pesquisas na área das Clássicas.	MI para Realizações e ME de Regulação Identificada
3	Influências teológicas ou religiosas.	ME de Regulação Integrada
9	Melhor entendimento sobre a língua que deu origem às línguas neolatinas, para, assim, poder aprendê-las ou compreendê-las melhor.	MI para Aprender
3	Conhecimento ou curiosidades sobre a mitologia.	MI para Aprender
2	Me motivei quando tive contato com a disciplina genérica da língua na graduação.	ME de Regulação Identificada
2	Poder fazer as minhas próprias traduções não precisando recorrer às traduções prontas.	MI para Realizações
1	Ver filmes e ler livros que continham a língua.	ME de Regulação Identificada
3	Curiosidade por uma língua que não podia ser aprendida em cursinhos.	MI para Estimulação ou Experiência
4	As aulas de história.	ME de Regulação Externa
2	Erudição e conhecimento	MI para Aprender
1	Não estava motivada, pois tinha o objetivo de trocar de língua.	

Tabela 4: Fatores motivacionais para a escolha das língua clássicas

Analisando os dados, percebemos que o maior fator motivador na busca pelo estudo das línguas clássicas - principalmente o latim - é o fato delas serem a língua-mãe do português e de outras línguas neolatinas, acarretando num maior conhecimento dessas línguas e de suas estruturas; em seguida, temos as aulas de história como elemento motivador, o que impulsiona os alunos a buscarem pela língua das civilizações Gregas e Romanas; e em terceiro lugar, temos a religião, a mitologia e a curiosidade por uma língua diferente como principais elementos motivadores.

Observando o quadro acima, notamos que a MI é a mais significativa na hora de escolher o curso de línguas clássicas apresentando 21 respostas, enquanto a ME apresenta 12 respostas. Dessa forma, ao compararmos com as respostas da motivação para a escolha do curso de Letras para a especificação da língua, identificamos um aumento da ME que passa de 5 respostas para 12.

Partindo dos três tipos de MI - para Realização, para Estimulação ou Experiência, e para Aprender, notamos que a aprendizagem desses informantes está voltada para a satisfação pessoal. Isso inclui a realização em desenvolver alguma pesquisa na área ou fazer as traduções sem recorrer a traduções prontas e a compreensão da língua clássica para, assim, entender melhor a sua língua materna ou as demais línguas modernas (neolatinas), aprender mais sobre curiosidades prévias sobre a mitologia greco-romana, ou até mesmo ter mais erudição. Além disso, também buscam experienciar sensações novas, como é o caso daqueles que escolheram o curso por se tratar de uma língua diferente que não está presente em cursos populares de línguas.

Quanto às quatro ME - de Regulação Externa, de Regulação Introjetada, de Regulação Identificada e de Regulação Integrada - a vontade de aprender uma língua clássica está além das vontades pessoais, o que compreende motivos externos ao sujeito. À vista disso, as aulas de história valem como uma Motivação de Regulação Externa, quando o aluno, ao ser recompensado com notas ou elogios do professor, se interessa pela aula e se aprofunda mais no assunto. Observamos que não encontramos respostas que fossem entendidas como Regulação Introjetada, pois em nenhum relato obtivemos dados que mostrassem a escolha da língua como uma norma ou obrigação imposta externamente e acatada para eliminar algum tipo de culpa. Por sua vez, a Motivação de Regulação Identificada aparece na identificação dos sujeitos que aprenderam a língua para poder desenvolver suas pesquisas, bom como perceberam sua utilidade quando viram filmes e leram livros em que a língua clássica fazia-se presente. Por fim, temos a Regulação Integrada, situação na qual o sujeito escolheu



aprender a língua clássica para se sentir integrante de alguma comunidade teológica ou religiosa, podendo aprofundar-se nos valores e na história desses grupos.

Tendo essas 32 respostas analisadas, podemos pensar em formas em que a ME possa autorregular as MI, gerando uma melhora na aprendizagem das línguas clássicas. É necessário, também, atentarmos para as temáticas presentes nas respostas para que, assim, possamos trazê-las para as salas de aula, aumentando gradativamente a motivação dos alunos de clássicas.

Prosseguindo na pesquisa, interessava-nos saber se as motivações dos alunos quanto à permanência no curso, se continuavam as mesmas da entrada ou se essas haviam sofrido modificações. Sendo assim, partindo das respostas para as motivações que levaram a permanecer na língua clássica, obtivemos 37 respostas abertas que foram agrupadas na tabela abaixo:

Quantidade de respostas	Dados apresentados pelos informantes	Classificação do tipo de motivação
4	Fazer ou continuar com pesquisas na área	MI e ME
4	Desenvolvimento de traduções	MI e ME
2	Estudos e questões religiosas	ME
5	Maior conhecimento sobre a cultura	MI
11	Maior conhecimento sobre a língua e sua história	MI
7	Maior conhecimento sobre a literatura	MI
1	Desenvolvimento de amizades no curso	ME
2	Concluir algo iniciado	ME
1	É um diferencial	ME

Tabela 5: Fatores motivacionais para a permanência na língua clássica

Percebemos que a maioria das motivações relacionadas ao motivo pelo qual os alunos continuaram no curso estavam relacionados ao aperfeiçoamento das motivações de escolhas

de entrada no curso de clássicas, mas algumas ME foram adicionadas como justificativa da permanência do curso, são elas: desenvolvimento de amizades no curso, conclusão de algo iniciado e o curso como um diferencial. Essas respostas, mesmo que pouco quantificadas, ressaltam a importância da motivação externa para manter o indivíduo motivado, já que, aparentemente, esses sujeitos estavam desmotivados com o curso, mas continuaram por forças externas. Além disso, as demais respostas só reforçaram o estado motivado inicial dos alunos, mantendo-os motivados ou até mesmo mudando suas opiniões iniciais.

Para termos uma ideia da motivação de longo prazo dos informantes, perguntamos quais eram as perspectivas para o término do curso. Nem todos os informantes responderam a essa questão, mas dentre os que responderam obtivemos 22 respostas abertas que foram compiladas nas respostas presentes na tabela abaixo.

Quantidade de respostas	Dados apresentados pelos informantes
1	Ensino da Língua Clássica e de português em ambiente religioso
1	Atuar na área de História da Língua
5	Fazer Mestrado/Doutorado em Letras Clássicas
5	Fazer Mestrado/Doutorado
4	Ser professor(a) em escolas
2	Continuar os estudos das línguas clássicas com reingresso ou por conta própria
3	Conhecimento domínio da gramática e literatura clássica
1	Não sei responder

Tabela 6: Projeções para o término do curso.

Essa questão nos deu uma visão geral do que os alunos pretendem fazer quando terminarem a graduação, mas fica difícil classificar a motivação para projeções futuras, já que não perguntamos os motivos para cada projeção, o que nos permitiria analisar se as motivações seriam Intrínsecas ou Extrínsecas. O que podemos constatar com os dados que

descobrimos em nosso levantamento é que: os alunos, que buscaram na graduação a possibilidade de entender/conhecer mais sobre as línguas ou sanar suas curiosidade sobre elas, pretendem continuar os estudos ou atuar na área de Letras sendo professor ou pesquisador.

A falta de perspectiva relacionada à língua e ao mercado de trabalho é um fator preocupante para a manutenção da motivação dos estudantes como aponta a informante L16:

Sendo franca, não sei se o Latim será tão proveitoso para o mercado de trabalho. Acredito que o pensamento da maioria, ao se formar, seja de conquistar uma vaga de emprego, e não existem muitas cuja língua latina seja pré-requisito, ao contrário do espanhol, inglês, francês... Por sorte, consegui um estágio que me permite trabalhar com textos jurídicos, os quais usam latim em determinados termos, e ainda assim a necessidade de adequação é muito pequenininha. O foco é muito mais na adequação à norma padrão do português. (excerto do informante L16)

Nesse sentido, com relação às projeções para o mercado de trabalho, observamos a expectativa de que, como profissionais da Língua Portuguesa possam utilizar os clássicos em subáreas, por exemplo “*atuar na área de história da língua*” (excerto do informante L1) ou dar aulas em Universidades Federais. Assim, é necessário um trabalho de ampliação das informações voltadas ao mercado das Línguas Clássicas para que os graduandos percebam as possibilidades de trabalhos na área, mantendo-se motivados e seguros em sua escolha acadêmica e profissional.

A penúltima e a última questão solicitava aos informantes que comentassem sobre suas experiências no curso e falassem sobre algum tópico que eles gostariam de expandir. Apresentamos, na sequência, algumas respostas que, em nossa visão, foram as mais relevantes quanto à motivação ou desmotivação dos estudantes de LC.

Gosto muito do curso, acho que está me ajudando nos meus objetivos, mas me sinto com pouco suporte de material de consulta que tenha uma sequência mais lógica e pontual. Sinto falta de ter um guia de verbos com paradigmas, por exemplo, e gramáticas que sejam direcionadas para os termos gramaticais do português. (Excerto do informante G5)

De modo geral, o que me chama a atenção na minha experiência nesse curso é a falta de continuidade e as lacunas que podem ficar em decorrência disso. Quando iniciei o curso de latim todo mundo sempre comentou sobre o grau de dificuldade, então, de certa maneira estava preparada para isso, mas acredito que a maior dificuldade que encontrei foi a falta de continuidade e de método usado de um período para outro e a necessidade de dar conta dessa continuidade por conta própria. Além disso, a falta de horas necessárias para dar conta do conteúdo curricular também me espantou e, novamente, a necessidade de estudarmos os conteúdos que faltam por conta própria. Mas acredito que esses sejam problemas encontrados pela ilusão que temos de que aprenderemos tudo do nosso curso durante a graduação. (Excerto do informante L2)

Eu não gostava do modo como o aprendizado da língua Latina acontecia, mas gostei muito de todas as literaturas. (Excerto do informante L3)

De início, era difícil de me adaptar, pois a língua, apesar de ter dado origem ao português, adotava um sistema diferente e continha conceitos que nem a nossa língua tinha. Além disso, alguns professores não eram, digamos, muito didáticos, então tudo ficava mais difícil de entender e até cogitei largar o curso. Entretanto, como eu não desisto fácil, resolvi dar mais uma chance para tentar entendê-la. Aos poucos, depois de muito estudo, fui percebendo que ela tem seu padrão e não era totalmente aleatória como eu pensava. Assim, fui me acostumando até passar a gostar da língua. (Excerto do informante L11)

Esses quatro excertos apontam para um dos principais fatores de desmotivação dos alunos de clássicas: a falta de um método que fosse consensual entre os professores, principalmente nos níveis iniciais de língua. Por uma questão de espaço, selecionamos esses quatro relatos, mas tivemos sete relatos que, em algum momento, falaram um pouco sobre os motivos que geraram uma certa instabilidade no curso, o que equivale a 30,5% dos pesquisados. Esse índice deve ser considerado, pois a falta de uma abordagem metodológica organizada com uma ideia de progressão foi indicada em uma pergunta aberta sobre as experiências dos informantes, ou seja, em uma pergunta sem resposta prévia os alunos expressaram o método do curso como elemento desmotivador do curso de clássicas. Dentre as respostas que consideramos dentro da categoria “método” listamos: o pouco suporte de consulta, a falta de continuidade de conteúdos e materiais, as lacunas deixadas por essa falta de material fixo entre os níveis da língua e uma certa desorganização do curso em si.

O curso possibilita uma amplitude que não se espera quando não há relatos prévios de outros estudantes. Em contrapartida, a sobrecarga de conteúdos por semestre e a distância (no meu caso) foram fatores que contribuíram para a instabilidade de estudo. (Excerto do informante L8)

Acredito que muitas dessas instabilidades possam ter surgido pelo distanciamento da língua, já que muitos só têm contato com as línguas clássicas na graduação, tendo que aprender como estudar essas línguas e até mesmo onde buscar recursos para estudar. Por isso, acreditamos que um material elaborado para a introdução às línguas torna-se tão importante no início do curso, pois serve de suporte para que os alunos consigam se desenvolver até aprenderem a caminhar sozinhos. Presumo que a sobrecarga de conteúdo, apontada anteriormente pelo informante L2 e outros, se dê, muitas vezes, pelo tempo em que o aluno precise gastar para descobrir onde encontrar os materiais teóricos, já que tudo é muito novo para eles: a língua, a estrutura, a faculdade, a forma de estudar e de buscar o conteúdo fora da

sala de aula. Diante disso, entendo que o Departamento de Letras Clássicas deve conhecer os motivos que podem levar à desistência ou à troca de cursos, já que os motivos apontados nesta pesquisa foram pontuais.

Nos apontamentos de Dornyei<sup>24</sup>, vimos que os tipos de materiais utilizados, métodos aplicados e atividades concretas são elementos e situações importantes para o desenvolvimento motivacional na aprendizagem da LE. Eles são importantes que a ausência desses é apontada como elemento desmotivador pelos próprios alunos que se mantiveram no curso. O mesmo autor aponta que elementos como professores, suas formas de ensinar e o grupo em que se estava inserido, fazem com que os alunos permaneçam motivados. Salientamos, então, o relato que comprova a importância do profissional na motivação do aluno: *“Tive ótimas experiências, professores dedicados que só fizeram crescer o meu interesse pelo curso”* ( Excerto do informante L10).

Esperamos que os comentários dos alunos e os elementos motivacionais que fizeram com que os mesmos escolhessem e permanecessem nas clássicas, possam servir de inspiração para que os professores se mantenham motivados e possam pensar no seu planejamento de forma a englobar as ME e MI que foram apresentadas até aqui.

A minha experiência no curso tem sido maravilhosa desde antes da mudança de língua, pois desde que comecei a manifestar interesse nas línguas clássicas fui bem recebida pelo departamento, além disso, os professores são excelentes profissionais, que estão sempre dispostos a ajudar com as dificuldades dos alunos. Além do estudo, passei a fazer parte também da pesquisa e da extensão nessa área, o que ajuda no meu crescimento como pesquisadora, e também tive a oportunidade de atuar como monitora de latim do Departamento de Letras Clássicas e atuo como monitora de Latim no CLAC, ambas experiências contribuem para o meu desenvolvimento na docência. (Excerto do informante L12 )

Dessa forma, o informante L12 reforça a importância dos professores e do grupo como elementos capazes de ampliar a motivação dos alunos. Pois, retomando Freire e Shor (1986), a motivação não é responsabilidade só do aluno e sim de todo o meio que o cerca.

Assim, neste capítulo, apresentamos e analisamos as respostas dadas ao questionário proposto nesta pesquisa, cujo objetivo era investigar os fatores que motivaram a entrada e a permanência dos alunos nos Institutos de Ensino Superior no curso de LC. Os 23 participantes da pesquisa nos muniram de informações que possibilitaram a visualização do perfil do estudante de LC, a relação desse estudante com a graduação e a identificação dos fatores motivacionais que alavancaram o interesse desses alunos pelo estudo dessas línguas. Mesmo

---

<sup>24</sup> No item 3.4 deste trabalho.

não sendo o enfoque da pesquisa, os alunos relataram fatores que geraram desmotivação perante a língua estudada, esses dados trouxeram informações que podem estimular outras pesquisas que possam refletir sobre a permanência nessas línguas Clássicas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu da vontade de identificar os motivos de entrada e permanência dos alunos de LC na graduação e, para isso, elaboramos um questionário a ser preenchido por alunos voluntários de Clássicas da UFRJ que já tivessem passado do 4º período. Com esse questionário, pretendíamos, também, verificar o perfil desses alunos e compreender o quê os jovens buscam ao estudar os clássicos na atualidade. Com isso, entendemos que essas informações podem servir como base para que os professores e IES possam organizar cursos que atendam ao perfil e expectativas dos alunos, fazendo-os permanecer no curso, tornando-os profissionais capacitados e realizados com sua formação. Da mesma maneira que podem contribuir para que orientadores vocacionais, professores e instituições de Ensino Médio possam informar os alunos sobre as LC.

Os dados mostraram que o maior elemento motivador da escolha desses informantes foi Intrínseco, gerado pela vontade de aprender mais sobre a língua que deu origem a L1 e as demais línguas neolatinas. A nota de corte foi mencionada apenas uma vez por um informante, o que nos leva a crer que a escolha da maioria dos informantes foi consciente, mesmo não havendo contato com essas línguas na educação básica.

Quanto ao perfil do estudante de LC, constatou-se que a maioria pertence ao gênero feminino, não há uma predominância de raças/etnias ou de classes sociais. Em relação à idade, a faixa etária mais significativa é a de 18-24 anos - faixa em que geralmente as pessoas ingressam na faculdade. Dessa forma, o professor e a instituição precisam ter em mente esse perfil de estudante para o planejamento das aulas e dos cursos.

Após entendermos o perfil do estudante e as as MIs que levam esse estudante a procurar a LC e nela permanecer, cabe lembrar que assim como o percurso das línguas clássicas e o seu ensino mudou durante o tempo, os seus objetivos também mudaram. Antes, as forças motrizes que levavam os alunos a buscarem pela aprendizagem dos clássicos eram o acesso à literatura científica, o conhecimento da língua política e econômica e um certo grau de erudição. Hoje, constatamos que o que motiva um indivíduo a buscar por esse conhecimento está muito mais ligado ao desejo ou curiosidade de entender a língua para poder compreender melhor outra. Essas línguas acabariam sendo um elemento facilitador para a aprendizagem de outras línguas como aponta o informante L11: *“Eu tinha curiosidade sobre como era a língua dos romanos, já que eu também amava e tinha interesse em história no tempo da escola. Essa língua que inclusive deu origem a nossa língua portuguesa e outras tantas línguas modernas”* (Excerto do informante L11).

Esse pensamento não está de todo errado, já que os clássicos possibilitam essa facilidade na aprendizagem, fazendo-se necessário na educação básica como forma de ajudar, não só na aprendizagem de línguas modernas, como também na compreensão textual em língua estrangeira e materna, já que os alunos estarão lidando com estruturas sintáticas que diferem bastante do português, possibilitando uma ampliação de estruturas linguísticas e vocabulares.

Ainda sobre as forças que levam os alunos a escolherem as clássicas, devemos pontuar os breves contatos que esses alunos tiveram com algum elemento cultural-político-social das línguas e que foram tão marcantes que despertaram o interesse em estudar a língua. Lembrando que a língua é a memória de um povo, ao ter contato com a mitologia, com as religiões ramificadas do cristianismo ou com as informações dessas sociedades nas aulas de história, ocorre ali o contato com um fragmento dessas culturas que podem ser redescobertas e preservadas a partir das suas línguas e seus documentos.

Quando os alunos acessam os textos antigos das línguas clássicas, eles colocam em prática o *savoir-faire* de ordem interpretativa<sup>25</sup>, mantendo os componentes linguísticos e culturais daquelas civilizações vivos ao associá-los historicamente e transportá-los para o cotidiano respeitando os gêneros e os discursos de ambas as épocas. Dessa forma, o estudo dos textos clássicos acaba por ajudar a todos que escolheram o curso de Letras com o intuito de desenvolver a escrita ou por afinidade com a leitura, pois o curso de Letras Clássicas<sup>26</sup> volta-se para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos na língua estrangeira, trabalhando e reforçando as quatro competências comunicativas que muito serão úteis tanto para leituras de LE quanto na L1.

Pensando que o principal elemento motivacional na escolha dos alunos para o estudo da língua clássica é Intrínseco, ou seja, o aluno quer aprender pela satisfação pessoal e não por recompensas externas, os professores devem estar atentos a essas motivações como forma de manter os alunos motivados para que a aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa e desafiadora para os alunos. Uma opção para que os professores mantenham o comportamento motivado por parte dos alunos seria o estabelecimento de estratégias em que o aprendiz consiga observar os traços linguísticos da língua clássica sendo capaz de gerar hipóteses linguísticas com a língua materna e demais línguas neolatinas, sendo assim, é possível manter motivada a maioria dos que buscaram por esse tipo de aprendizagem ao escolher a língua clássica e, também, pode aumentar o nível motivacional dos alunos analíticos e holísticos.

---

<sup>25</sup> Ver na seção 2.1 O papel das Línguas Clássicas.

<sup>26</sup> Na Universidade Federal do Rio de Janeiro.



*Acho interessante um movimento que tenho visto de integrar as Letras Clássicas com a Educação Básica. Isso aproxima as realidades e, talvez, o latim e o grego não fiquem sendo uma realidade tão distante da maioria dos adolescentes* (excerto informante L9). Mesmo que as línguas clássicas não estejam presentes como disciplinas na educação básica brasileira, vimos diversos fatores que motivaram os alunos na escolha dessas línguas na graduação. As influências transversais que vimos são capazes de despertar o interesse dos estudantes por seus valores históricos e culturais. Por isso, faz-se necessário discutirmos a inclusão dessas línguas na educação básica, além de aumentar o mercado de trabalho desses profissionais que se formam em Clássicas. A língua também serve como base para compreender história, cultura e sociedades antigas e aumentar o nível de compreensão linguística dos alunos, sendo essa voltada para a L1 ou para a aprendizagem de outras LE.

Quanto ao mercado que envolve o curso das LC, alguns alunos apontaram que deveria haver um enfoque maior nas possíveis áreas de atuação desse profissional que acaba muitas vezes se formando na língua e trabalhando como professor de português por desconhecer o trabalho em outras áreas, como por exemplo a tradução de textos antigos. Ainda nessa temática, há reflexões sobre como o curso é apresentado pelos profissionais na educação básica, uma boa apresentação e explicação acerca do curso possibilita ao aluno uma escolha mais consciente no egresso da língua clássica ao prestar o vestibular, tendo disciplinas dessas línguas, de forma optativa ou instrumental, permite um contato prévio com a língua tirando a possibilidade de entrar por curiosidade como foi relatado por alguns informantes. Diminuindo, assim, as chances de reingresso ou de desistência do curso.

Isto posto, percebemos que a procura pela aprendizagem de Línguas Clássicas mudou ao longo do tempo e, na contemporaneidade as MI são muito significativas, pois elas hoje servem ora como meio facilitador para o entendimento da L1 ou LE Modernas ora como ferramenta de entendimento sociocultural das civilizações antigas. Dessa forma, percebemos que o conhecimento dessas línguas tem grande importância para o processo sócio-histórico-cultural da formação humana contemporânea, e, privar o aluno da educação básica de conhecê-las se opõe ao Título I e II, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que diz

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Logo, o conhecimento das Línguas Clássicas oferece o pluralismo de idéias, possibilitando um melhor preparo para o exercício da cidadania, oferecendo mais possibilidades de pensamentos culturais e práticas sociais escolares para o desenvolvimento pleno do educando. Notando que os fatores motivadores se desenvolveram, na maioria dos relatos na Educação Básica, seja nas aulas de histórias ou na busca por uma melhor compreensão da L1, devemos refletir sobre o ensino dessas línguas, tanto no Ensino Superior, quanto na chegada dessas línguas na Educação Básica, para que elas possam auxiliar e melhorar o nível educacional dos educandos de forma significativa e não apenas inflando a carga horária de estudos.

Assim, as descobertas sobre os fatores motivacionais presentes neste trabalho servem como insumo para que os profissionais da área saibam os interesses dos seus alunos e possam planejar suas aulas e cursos com o propósito de aumentar seus níveis motivacionais e, para além disso, reverberar na importância desse ensino na educação básica, pois é nesse momento que costuma nascer a curiosidade (como apontada por alguns informantes) pela língua, ampliando a visão desse aluno para áreas até então desconhecidas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ANJOS, C. R. dos. **Ensino e aprendizagem do FLE através de canções**: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2006. p. 13-44. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/publico/TESE\\_CELIA\\_REGINA\\_ANJOS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/publico/TESE_CELIA_REGINA_ANJOS.pdf)

BERGILLOS, Francisco José Lorenzo. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Sociedad General Española de Librería, S.A., 2005. Madrid, España.

BIASE, Érica Giaretta. **Motivos de Escolha do Curso de Graduação**: Uma Análise da Produção Científica Nacional. Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BROCK, Maria Paula Seibel. **Motivação Para Aprender Uma Língua Estrangeira E As Contradições Da Aprendizagem de Inglês em uma Escola Privada Brasileira**. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos. São Leopoldo, 2006.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **O PERCURSO DOS ESTUDOS CLÁSSICOS NO BRASIL**. dezembro de 2013.

COSTA, Cristiane Rocha Mendes. **Motivação na Aprendizagem De Inglês Como Língua Estrangeira Mediada Pelo Uso Da Internet**. Universidade Estadual Paulista. São José Do Rio Pedro, 2006.

D'ABREU, Maria Manuel Pimentel. Os Clássicos na sala de aula. In: **As línguas clássicas investigação e ensino**. Instituto de Estudos Clássicos. Coimbra, 1993.

DAWSON, Christopher. AS ORIGENS DA TRADIÇÃO OCIDENTAL DE EDUCAÇÃO. In: **A crise da educação ocidental**. São Paulo. Ed. É Realizações, 2020.

DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvonna S.. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens; tradução Sandra Regina. 2ª edição. Netz. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dicionário Online de Português. In: <https://www.dicio.com.br/motivacao/> Acessado em 03/09/2021.

FARACO, Carlos Alberto. Breve histórico da Gramática. In: **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. Parábola Editorial. São Paulo, 2008.

FARIA, Ernesto. Introdução: Esboço de uma história da língua latina. In: **Fonética histórica do latim**. Academia. Rio de Janeiro, 1955.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª. ed rev. ampliada. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Fátima. **Ensinar e aprender latim no séc. XXI**. In: Boletim de estudos clássicos Nº 62. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. Editora Contexto. 6ª ed. São Paulo, 2019.

GAILLARD, Jacques. **Introdução à literatura latina** - das origens a Apuleio. Editorial Inquérito. Lisboa, 1992.

HECK, Maria Regina Diniz. **O ensino do latim no Brasil: objetivos, método e tradição**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras. Porto Alegre, 2013.  
<http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-grego.html>  
 acessado em 31/08/2021

<http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html> acessado em 31/08/2021

<http://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html> acessado em 07/2021

<http://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html> acessado em 07/2021

<http://www.posclassicas.letras.ufrj.br/quemsomos/apresentacao> acessado em 31/08/2021

LARA, Luciane Dianin; ARAÚJO, Maria Carolina Schober; LINDNER, Valkíria; SANTOS, Vanessa Priscilla Leão. **O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão**. Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, 9(1) jan./abr. p. 57-61, 2005.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Leite, Leni Ribeiro e Castro, Marihá Barbosa. **O ENSINO DE LÍNGUA LATINA NO BRASIL: PERCURSO E PERSPECTIVAS**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), 2014

MARANHÃO, Samantha de Moura. **Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de Letras Modernas**. Instrumento: R. Est. Pesqu. Educ. Juiz de Fora, v.11, n.1, jan./jun., 2009.

MARTINS, Isaltina; OLIVEIRA, Célia Mafalda. “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” – propostas didáticas. In: **O ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Universidade de Coimbra. Humanitas Supplementum, 26/11/2017.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do Latim nas Universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês *Reading latin***: um estudo de caso. Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição da segunda língua na perspectiva da complexidade. In: **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 9, p. 141-151, 2014.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 6ª edição: março de 2011. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

RIBEIRO, Filomena. **Motivação e aprendizagem em contexto escolar**. Profforma N° 03, junho, 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O cotidiano do Professor**. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

SOARES, Francisco Luiz Batista. **A escolha no Ensino Superior**: Fatores de Decisão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Hélio José dos Santos. Dos Motivos Determinantes Da Vontade. In: **O problema da motivação moral em Kant**. Editora Cultura Academica. São Paulo, 2009.

SOUZA, Saulo Aparecido; REINERT, José Nilson. **Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Encontro da ANPAD. São Paulo/SP 19 a 23 de setembro de 2009.

**Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

VIANA, Nelson. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Postagem no Facebook, chamando para participar da pesquisa.

**Arianne Souza da Silva**  
13 de outubro · 🌐

óh GREGOS et LATINUS  
que já avançaram o **4º período**  
respeitando a Minerva  
Que Homero e Virgílio  
nos ajudem nas traduções  
E que vocês ajudem  
a minha formação 😊  
Isso tudo só para dizer  
responde meu questionário aê  
<https://forms.gle/fnma7KoLEekowk46A>  
Que as declinações estejam com vocês!  
No dia 13 de novembro  
encerro esse momento de perguntas  
para analisar as respostas  
Responde lá, se vc ainda não respondeu...

DOCS.GOOGLE.COM  
**Motivações para entrada e permanência do estudante de línguas clássicas**  
Prezados, eu, Arianne Souza da Silva, graduanda de Letras Português-Latim da UFRJ sob o DRE 117216299, estou realizando uma pesquisa sobre as motivações e a permanência dos estudantes de Línguas Clássic...

Milena Rainha, Jennifer Romaneli e outras 20 pessoas · 12 comentários

Curtir Comentar

## APÊNDICE B - Termo de consentimento e questionário.

### Motivações para entrada e permanência do estudante de línguas clássicas

Prezados,

eu, Arianne Souza da Silva, graduanda de Letras Português-Latim da UFRJ sob o DRE 117216299, estou realizando uma pesquisa sobre as motivações e a permanência dos estudantes de Línguas Clássicas para a minha monografia. Estou à procura de voluntários que se encaixem no perfil de estudantes de Letras Clássicas - Grego e Latim - a partir do 4º período para compor os dados da pesquisa. As perguntas levarão aproximadamente 10 minutos, suas informações serão confidenciais e, se quiser, você poderá receber 02 horas de AACC por participar desta pesquisa.

E-mail \*

-----

Garanto que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato e, caso necessário, utilizarei de números, siglas ou codinomes que substituam as verdadeiras identidades. Os dados serão disponibilizados somente para propósitos de pesquisa acadêmica. Será enviado para o seu email, no fim do questionário, um documento com suas respostas. \*

Li e declaro estar ciente do termos da pesquisa

Caso haja dúvidas relacionadas a algumas de suas respostas ou ocorra um desenvolvimento dessa pesquisa, eu poderia te contactar?

Sim

Não



Gostaria de receber as horas de AACC?

Sim

Não

Envio da AACC

Favor responder os itens para receber as horas de AACC

Nome Completo

.....

CPF

.....

DRE

.....

Email

.....

Identificação

Nome ( facultativo)

.....

**Gênero <sup>4</sup>**

- Feminino
- Masculino
- Outro: .....

**Qual é a sua etnia?**

Referência em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

- Negro
- Pardo
- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Outro: .....

**Idade <sup>4</sup>**

Referência em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

Considerando a soma da renda de todas as pessoas na sua residência, a que Classe Social <sup>\*</sup> você pertence?

Referência em: <https://cos.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>

- Classe E - de 0 à R\$ 1.254
- Classe D - de R\$ 1.255 à R\$ 2.004
- Classe C - de R\$ 2.005 à R\$ 8.640
- Classe B - de R\$ 8.641 à R\$ 11.261
- Classe A - de R\$11.262 à —

Você já possui alguma graduação?

- Sim
- Não

Se você respondeu SIM na resposta anterior, qual seria a sua primeira graduação?

.....

Você pediu ou pedirá reingresso?

- Sim
- Não
- Talvez

Se você respondeu SIM na resposta anterior, o que você fez ou pretenderá fazer?

.....

Lingua Clássica

O curso de Letras foi a sua primeira opção?

Sim

Não

Por que você escolheu a Faculdade de LETRAS?

.....

Qual língua Clássica você cursa/cursou? \*

Latim

Grego

Essa língua foi a sua primeira opção? \*

Sim

Não

Se você respondeu NÃO na resposta anterior, quais foram as suas opções ao prestar o vestibular/ENEM?

.....

Você pediu ou pedirá reingresso relacionado a uma língua clássica?

- Sim, saí de uma língua moderna e fui para o Grego.
- Sim, saí de uma língua moderna e fui para o Latim.
- Sim, terminarei o Grego e farei uma língua moderna.
- Sim, terminarei o Latim e farei uma língua moderna.
- Sim, terminarei o Grego e farei o Latim.
- Sim, terminarei o Latim e farei o Grego.
- Não.
- Outro: .....

Qual período, aproximadamente, você está cursando? \*

- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- 8º período
- Outro: 9 .....

Quais foram as motivações que levaram você a escolher essa língua clássica? \*

Sinta-se livre para relatar todos os possíveis motivos que mais influenciaram na escolha dessa língua.

.....

Quais são suas motivações para permanecer nessa língua clássica? \*

Sinta-se livre para relatar todos os possíveis motivos que mais influenciaram na sua permanência nessa língua.

.....

Quais são suas perspectivas para o término do curso?

.....

Comente a sua experiência no curso: \*

Sinta-se livre para relatar suas experiências e as suas expectativas relacionadas ao seu curso.

.....

Deixe aqui comentários sobre algum tópico que você queira expandir ou alguma informação \* que não foi abordada em nenhuma questão, mas que você acredita que contribuirá para a pesquisa.

Sinta-se livre para fazer seu relato.

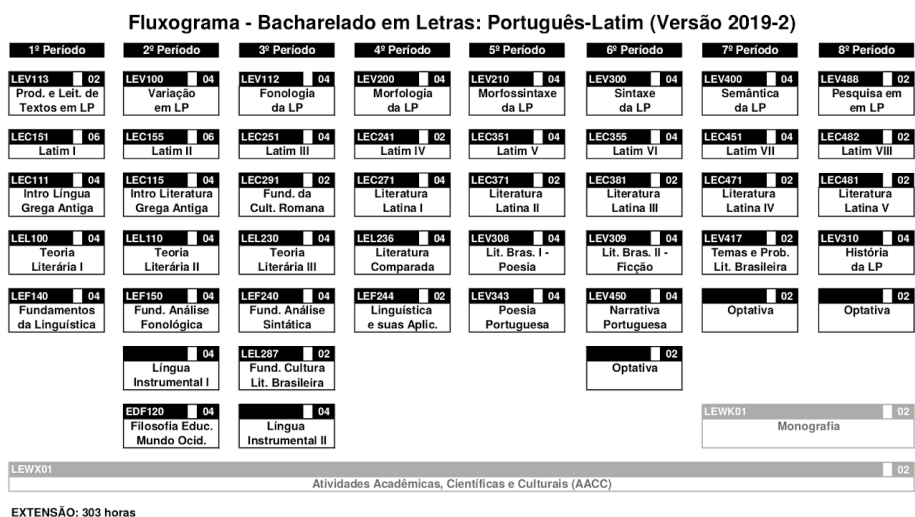
.....

Obrigada pela contribuição!

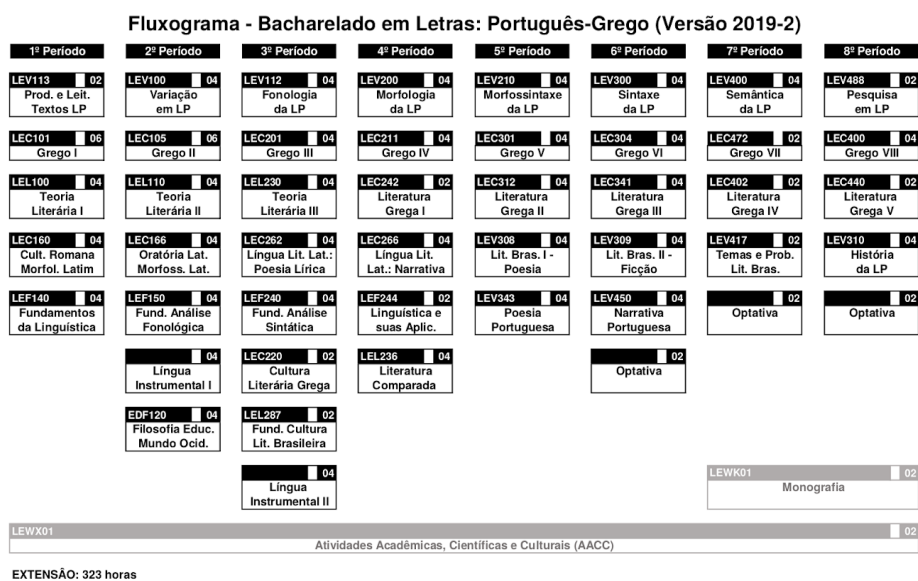
Fique em paz.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Fluxogramas Bacharelado em Letras: Português-Latim (Versão 2019-2)

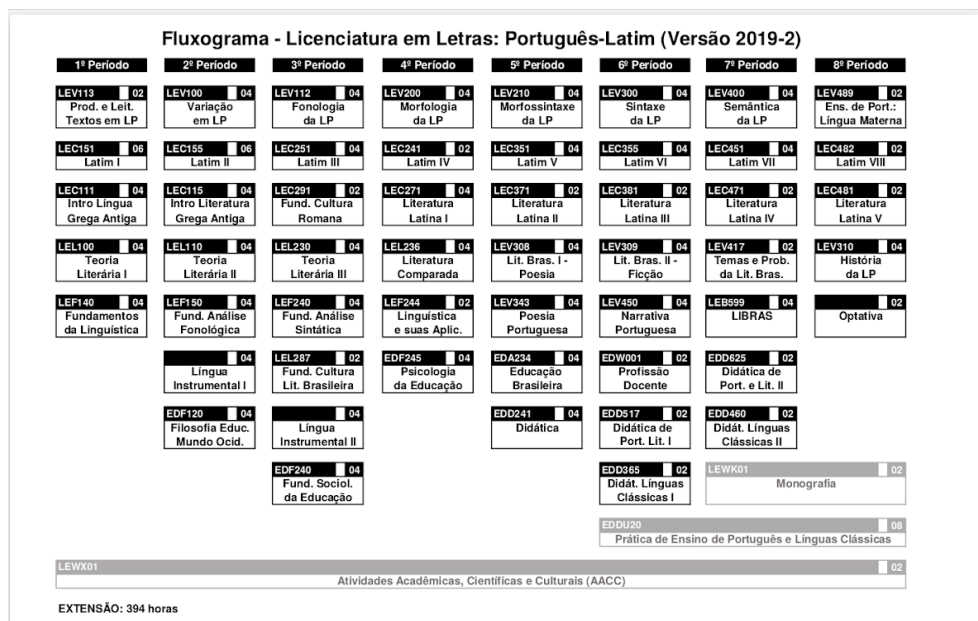


## ANEXO B - Fluxogramas Bacharelado em Letras: Português-Grego (Versão 2019-2)



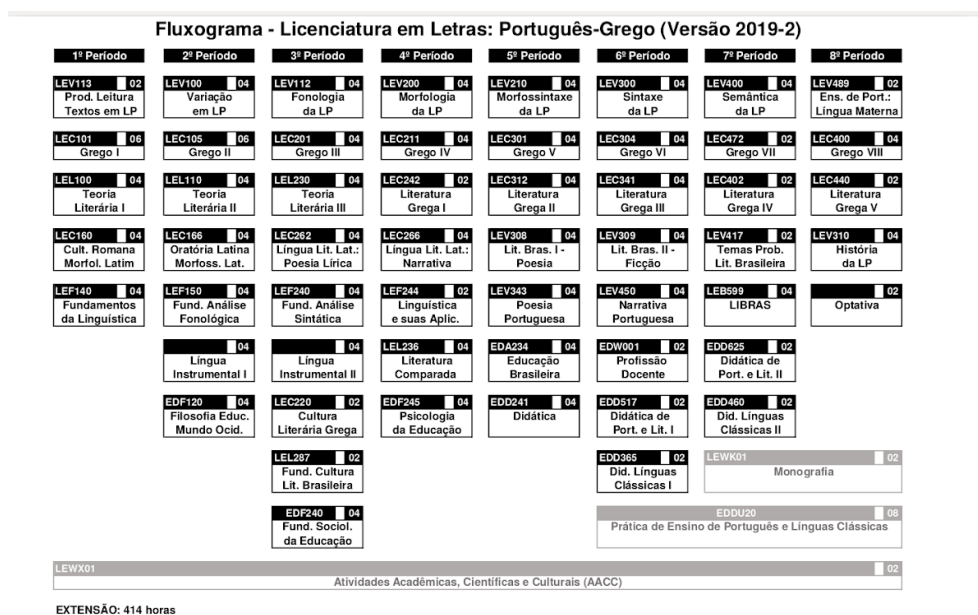


## ANEXO C - Fluxogramas Licenciatura em Letras: Português-Latim (Versão 2019-2)



27

## ANEXO D - Fluxogramas Licenciatura em Letras: Português-Grego (Versão 2019-2)



<sup>27</sup> <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html> acessado em 04/05/2022.