



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES DE ESPANHOL DE UM CENTRO
DE ESTUDOS DE LÍNGUAS

SÃO CARLOS

2016



Universidade Federal de São Carlos

Flavia Hatsumi Izumida Andrade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES DE ESPANHOL DE UM CENTRO DE
ESTUDOS DE LÍNGUAS

FLAVIA HATSUMI IZUMIDA ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa
de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Mestre em
Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Flavia Hatsumi Izumida Andrade, realizada em 22/02/2016:

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Profa. Dra. Isadora Valenise Gregolin
UFSCar

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP

Dedico este trabalho aos meus pais,
Virgínia e Hiroshi;
aos meus irmãos
Alessander, Fernanda e Fabiane e
ao meu paciente marido Tiago

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

À Prof^a. Dr^a. Rosa Yokota, minha orientadora, por ter cumprido tão exemplarmente com seu trabalho. Não só de orientação, mas de exemplo de profissional e acadêmica que certamente inspira confiança a todos nós, seus orientandos;

À banca de exame de qualificação, Prof. Dr. Nelson Viana e Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin, pela valiosa contribuição de seus comentários e observações e pelas minuciosas leituras do texto

À Prof. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha e a Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, por aceitarem fazer parte da banca de defesa de mestrado, dedicando tempo e atenção;

Aos professores do Departamento de Letras da UFSCar com quem muito aprendi durante a graduação e que me incutiram o desejo de sempre aprender mais;

Aos amigos e colegas de pós-graduação, Juscelino, Emily, Carol Veloso, Carol Soares, Natália Curti com quem partilhei inseguranças e com os quais, certamente, aprendi com nossas conversas e discussões teóricas;

Aos amigos, Alexandrina, Claudia, Lauro, Natália, João Pedro, Cíntia, Lucas, Priscila, Isabel, por me escutarem pacientemente, por seus conselhos e por nossos momentos de descontração.

Aos professores, colegas de CEL e de Cecília Meireles, com os quais cresci profissionalmente na busca e construção de uma educação e ensino de qualidade.

Aos queridos alunos participantes desta pesquisa, com os quais aprendi infinitamente mais do que ensinei.

Aos meus pais, Virgínia e Hiroshi, por todo o esforço e sacrifício que fizeram para fazerem de mim o que sou hoje. Sua dedicação e amor sempre foram os motivos para que siga em frente e vá mais longe para realizar seus sonhos.

Aos meus irmãos, Alessander, Fabiane, Fernanda, por serem os verdadeiros amigos, aqueles que estão e estarão ao meu lado para todos os momentos. Sem eles minha vida não seria tão repleta de amor e alegria.

À minha sogra Rosangela, meu sogro Carlos, aos avós Cristina e Pedro, aos cunhados Larissa e Mateus; Matheus e Márcia; Carla e Nei; Denilson e Edson por entenderem a ausência em reuniões familiares, aniversários e outros encontros.

Às sobrinhas Maria Antonia, Vitória e Olívia, por despertarem meu lado maternal e por encherem mais de vida nossas famílias.

A meu dedicado e paciente marido, Tiago, pelas massagens quando estava tensa, por acreditar em meu potencial incondicionalmente, por me amar como sou, com minhas manias e chatices. Seu amor e alegria fazem de mim mais “leve”.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

“De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!”

Fernando Sabino

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem o objetivo de 1) analisar e 2) caracterizar a dinâmica da motivação de alunos adolescentes de espanhol de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) em processo de aprendizagem de espanhol. Compreendemos a motivação como um sistema complexo e dinâmico, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2012) e Larsen-Freeman e Cameron (2008). O sistema é composto por diferentes fatores (sistemas ou subsistemas) que interagem constantemente. A partir dessa interação, a estabilidade do sistema complexo sofre abalos, provocando mudanças em função do tempo e/ou das próprias interações entre seus componentes. Além disso, objetivamos identificar os propiciamentos (PAIVA, 2009) motivadores e responsáveis pela permanência dos alunos no curso. Assim, os dados dos 12 participantes, obtidos por meio dos três instrumentos de coleta de dados (questionário, diário de aprendizagem e entrevista semiestruturada), foram analisados qualitativamente, por meio de análise de base interpretativista, na etapa final da análise, fez-se um recorte nos dados e passamos a aprofundar a análise dos dados de 6 dos participantes. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, visto que a pesquisadora era também docente dos participantes. A partir dos relatos dos participantes, identificamos primeiramente: a) a motivação inicial de cada um para aprender espanhol para, posteriormente, b) encontrar os propiciamentos (PAIVA, 2009) que podem ter alterado sua condição inicial do sistema motivacional. Entende-se propiciamento como oportunidades de contato com a língua estrangeira (LE), que além de emergirem em linguagem, geram modificações nos sistemas complexos motivacionais dos participantes. Os resultados apontam que os participantes, em sua maioria, não possuíam motivação inicial para aprender espanhol, mas que, em contato com os propiciamentos, seus sistemas complexos motivacionais foram aumentando. Os propiciamentos mais recorrentes para a motivação identificados foram: interação/formação de grupo; atividades desenvolvidas em sala de aula e atuação do professor. Essa mostrou-se como o propiciamento mais efetivo para a mudança na motivação inicial dos estudantes. Conclui-se que a atuação do professor é sentida de forma subjetiva e também por meio de suas escolhas metodológicas e didáticas.

Palavras-chave: motivação, sistemas complexos dinâmicos, propiciamentos, ensino e aprendizagem de espanhol.

RESUMEN

Esta investigación de maestría tiene como objetivo 1) analizar y 2) caracterizar la dinámica de la motivación de alumnos adolescentes de español de un Centro de Estudios de Lengua (CEL) en proceso de aprendizaje. Entendemos la motivación como un sistema complejo y dinámico, según Dörnyei y Ushioda (2012) y Larsen-Freeman y Cameron (2008). El sistema está compuesto por diferentes factores (sistemas o subsistemas) que interactúan continuamente. A partir de esa interacción, la estabilidad del sistema complejo sufre alteraciones, lo que provoca cambios en razón del tiempo y/o de las propias interacciones entre sus componentes. Además, objetivamos identificar los *propiciamientos* (PAIVA, 2009) motivadores y responsables por la permanencia de los alumnos en el curso. De este modo, los datos de los doce participantes de la investigación, obtenidos a partir de tres instrumentos de recoleta de datos (cuestionario, diario de aprendizaje y entrevista semi-estructurada), fueron analizados cualitativamente, a través del análisis de base interpretativista, en la etapa final del análisis, se hizo un recorte en los datos y pasamos a analizar en profundidad los datos de seis participantes. La investigación se caracteriza como investigación-acción, una vez que la investigadora formaba parte de ella. A partir de los relatos de los participantes, a) identificamos primeramente la motivación inicial de cada uno de ellos para aprender español para, posteriormente, b) encontrar los *propiciamientos* (PAIVA, 2009) que pueden haber alterado la condición inicial del sistema motivacional de los participantes. Se entiende por *propiciamiento* las oportunidades de contacto con la lengua extranjera (LE), que, además de hacer emerger lenguaje, generan modificaciones en los sistemas complejos motivacionales de los participantes. Los resultados de la investigación apuntan que los participantes, en su mayoría, no poseían motivación inicial para aprender español, pero, al entrar en contacto con los *propiciamientos*, sus sistemas complejos motivacionales aumentaron. Los *propiciamientos* más recurrentes para la motivación identificados, fueron: interacción/ formación del grupo; actividades desarrolladas en clase y actuación del profesor. Esa se ha mostrado como un *propiciamiento* efectivo para el cambio en la motivación inicial de los estudiantes. Se concluye que la actuación del profesor fue sentida, por los participantes de la investigación, de forma subjetiva y también por sus elecciones metodológicas y didácticas.

Palabras-clave: motivación, sistemas complejos dinámicos, *propiciamientos*, ensino y aprendizaje de español.

ABSTRACT

This master's research aims to 1) analyze and 2) configure the motivation by teenage students of Spanish in a Language Study Center (CEL) in a learning process. We understand motivation as a complex and dynamic system, according to Dörnyei and Ushioda (2012) and Larsen-Freeman and Cameron (2008). The system is composed of different factors (systems or subsystems) that interact constantly. From this interaction, the stability of the complex system suffers shocks, causing changes because of time and / or interactions between the components themselves. Besides that, another goal of this research was to identify the motivators affordances (PAIVA, 2009) that became responsible for student's staying in the course. Thus, data from twelve participants, obtained through the three data collection instruments (questionnaire, learning diary and semi-structured interviews), qualitatively analyzed through interpretive baseline analysis, the final step of the analysis was made a cutout in the data and we began to deepen the analysis of data from six of the participants. The research is characterized as action research, because the researcher was also teaching the participants. From the reports of the participants, first a) identified the initial motivation of each one to learn Spanish to later b) find affordances (PAIVA, 2009) that may have altered its initial condition of the motivational system. It is understood affordance as opportunities to connect with the foreign language (LE), which in addition to emerge in language, generate changes in the motivational complex systems of the participants. The results show that participants mostly did not have initial motivation to learn Spanish, but in contact with affordance, their motivational complex systems had been increasing. The most recurrent affordance for motivation were identified: interaction / group training; activities in the classroom and teacher performance. This may seem to be the main affordance responsible for the change of the initial student's motivation. The conclusion is that teacher performance was felt by the participants of the research as subjective and also because of her methodological and didactical choices.

Keywords: motivation, dynamic complex systems, affordance, teaching and learning Spanish

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: escolaridade dos participantes da pesquisa	52
Gráfico 2: idade dos participantes da pesquisa	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações dos participantes da pesquisa do Grupo de aulas aos Sábados.....	51
Quadro 2: Informações dos participantes da pesquisa do Grupo de aulas de semana.....	51
Quadro 3: Entrega dos diários do Grupo GS.....	59
Quadro 4: Entrega dos diários do Grupo GR.....	59
Quadro 5: Motivação Inicial para aprender espanhol.....	66
Quadro 6: Excertos dos diários com as motivações iniciais para aprender espanhol.....	74
Quadro 7: relação de menções nos diários dos participantes às temáticas trabalhadas em sala	90
Quadro 8: Fragmentos sobre relevância do grupo para a motivação para aprender.....	92
Quadro 9: Fragmentos com variação da motivação para aprender.....	93
Quadro 10: motivações iniciais participante E1.....	95
Quadro 11: motivações iniciais participante E2.....	96
Quadro 12: motivações iniciais participante E3.....	97
Quadro 13: motivações iniciais participante E9.....	98
Quadro 14: motivações iniciais participante E10.....	98
Quadro 15: motivações iniciais participante E11.....	99
Quadro 16: Recursos didáticos.....	111
Quadro 17: Atividades e práticas pedagógicas.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de participantes e escrita no diário de aprendizagem.....	60
Tabela 2: Possíveis causas para motivação durante o processo de aprendizagem.....	69
Tabela 3: Atividades/ recursos didáticos motivadoras	69
Tabela 4: Visão do que é aprender uma língua estrangeira	71
Tabela 5: Visão do que é avaliação	72

SIGLAS

ASL – Aquisição de segunda língua

CEL – Centro de Estudos de Línguas

E – Estudante participante da pesquisa

E/LE - Espanhol língua estrangeira

LA – Linguística Aplicada

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LA – Língua Adicional

SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

PP - Professora Pesquisadora

GR – Grupo de sujeitos cujas aulas se davam durante a semana

GS – Grupo de sujeitos cujas aulas aconteciam aos sábados

TCLE - Termo de Consentimento Livre-Esclarecido

TALE - Assentimento Livre-Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO:

Introdução	16
Problematização e relevância da pesquisa	16
Objetivos e perguntas de pesquisa	19
Organização da dissertação	19

CAPÍTULO 1 – Referencial Teórico

1.1 Pesquisa em Motivação – Psicologia da Aprendizagem	21
1.2 Motivação em Linguística Aplicada	25
1.2.1 Teoria da Orientação de Gardner e Lambert	26
1.2.2 Teorias Cognitivas Unificadas às teorias de aprendizagem da/para a motivação	30
1.2.3 Motivação e Teoria da Complexidade e do Caos	32
1.3 Motivação e o filtro afetivo	35
1.4 Propiciamentos (affordances) mobilizadores do sistema motivacional.....	39

CAPÍTULO 2 – Metodologia

2.0 Apresentação	43
2.1 Abordagem metodológica de pesquisa	44
2.1.1 A pesquisa qualitativa	44
2.1.2 A pesquisa-ação	46
2.2 Campo de investigação e participantes da pesquisa	47
2.2.1: Contextualização do ambiente de pesquisa	47
2.2.2: Os participantes de pesquisa	49
2.3 Instrumentos de coleta de dados	53
2.3.1 Questionário	53
2.3.2 Diários reflexivos	54
2.3.2.1 Diários de Aprendizagem	54
2.3.2.2 Diários de Ensino	55
2.3.3 Entrevista semiestruturada	56
2.4.0 Procedimentos metodológicos	57
2.4.1 Categorização	63

CAPÍTULO 3 – Análise dos dados	65
---	-----------

3.1 Questionários	65
3.2 Diários de aprendizagem	72
3.2.1 Motivação inicial	73
3.2.2 Motivação decorrente do processo	77
3.2.2.1 O professor como propiciamento motivacional	78
3.2.2.2 Atividades diversificadas e significativas	82
3.2.2.3 Interação e formação de grupo	91
3.2.2.4 Variabilidade motivacional	93
3.3 Entrevistas	94
3.3.1 Motivação inicial.....	94
3.3.2 Motivação atual.....	101
3.3.3 Propiciamentos de sala de aula para aprender que mobilizaram a motivação.....	104
3.3.3.1 Interação e formação de grupo	104
3.3.3.2 Atuação do professor	106
3.3.3.3 Atividades desenvolvidas na sala de aula	110
3.3.4 Variabilidade motivacional.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICE A - TCLE	131
APÊNDICE B – TALE	133
APÊNDICE C – Modelo Questionário	135
APÊNDICE D – Roteiro Entrevista Semiestruturada	140
APÊNDICE E – Planejamento de trabalho com os grupos	142
APÊNDICE F - Tabulação dados dos três instrumentos de coleta de dados de seis participantes	152
ANEXO 1 – Documento de aprovação do comitê de ética	177

O ensino de língua espanhola obteve uma conquista na luta da legislação educacional brasileira em 2005 com a promulgação da Lei nº. 11.161, que tornava obrigatória a oferta dessa disciplina nas escolas de Ensino Médio da educação básica até 2010. Sua implantação, entretanto, não foi tão exitosa até o momento, visto que o texto da regulamentação referida obriga a oferta e não a real matrícula dos estudantes. Nesse contexto, o Estado de São Paulo, oferece, aos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, a disciplina em caráter optativo e dispõe, aos demais estudantes da rede estadual, a possibilidade de cursar o idioma em três anos nos Centros de Estudos de Línguas (CEL)¹.

Estudar aspectos que envolvam quaisquer fatores que estejam imbricados na aprendizagem da língua estrangeira (LE) no CEL é necessário e relevante por ser o único espaço oficial de ensino de LE a estudantes da rede pública estadual de ensino. Assim, a temática da motivação para aprender a LE mostra-se frutífera para os professores do CEL e para a comunidade acadêmica que se dedica à formação de docentes de LE.

Problematização e relevância do tema

O estudo da motivação em contexto de aprendizagem de línguas iniciou-se com medições, por meio de questionários, do grau de motivação para aprender. Inicialmente, entendia-se que a motivação era estanque e imutável. Em estudos dos anos de 1990 e 2000, como os de Viana (1990) no âmbito nacional, e, internacionalmente, entre eles os de Ushioda

¹O projeto do CEL foi iniciado em 1987 durante a gestão do governador Orestes Quécia com o objetivo de promover a integração latino-americana expresso no Decreto Estadual no. 27.270 de 10 de agosto de 1987. Inicialmente, surgiram no Estado 22 Centros que passaram a ministrar aulas de espanhol para 2900 alunos interessados (Callegari, 2008, p.42). Nos anos subsequentes foram criados outros centros e outras línguas foram acrescentadas, tais como o francês, italiano, alemão, japonês, mandarim e inglês.

Atualmente, o projeto objetiva oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas com a finalidade de promover enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras (LE) modernas. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região e a formação docente disponível.

Já em 1987, na criação dos CELs, notamos que a maior concentração de alunos era na língua espanhola; em 2014, a Resolução 44 de 13 de agosto de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos CELs, determina na Seção III, artigo 5º e § 1º que a prioridade de curso a ser oferecido nesse espaço seja de língua espanhola. Assim, essa medida justifica a significativa maioria de alunos matriculados nesse idioma e apresenta-se como uma alternativa à Lei 11.161, visto que possibilita não só aos alunos do Ensino Médio, mas aos demais estudantes da rede estadual a possibilidade de aprender a língua.

(1996b) e Csizér e Dörnyei (2002), podemos identificar que o conceito passou a ser visto como dinâmico e instável, uma vez que entendia-se anteriormente a motivação como um fator propulsor para a aprendizagem, ou seja, como anterior ao processo de aquisição e aprendizagem. Entretanto, ao entendê-la como instável e dinâmica, percebe-se a própria descontinuidade de um processo, visto que nem a aquisição e aprendizagem podem ser entendidas como lineares e de um ponto de vista de uma lógica binária. Nela perpassam diferentes fatores que a mobilizam ora para um grau maior motivacional, ora para menos.

A temática sempre interessou-me. Após breve experiência profissional como professora em escolas de idiomas e de português como língua materna em escola particular, obtive uma bolsa de estudos da *Fundación Carolina* para realizar o *Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera em Alcalá de Henares*, Espanha, nos anos de 2009 e 2010.

De volta ao Brasil e como professora contratada temporariamente pela Secretaria de Educação (SEE) do Estado de São Paulo em 2011, atuei lecionando Língua Espanhola no CEL, que iniciava suas atividades, no ano de 2012 na cidade de São Carlos – SP. Essa experiência profissional e a vivência como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) levaram-me à pesquisa sobre aprendizagem de espanhol dos alunos do CEL tendo como base a Teoria da Complexidade e do Caos transposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008) à Linguística Aplicada (LA).

Tal teoria fornece subsídios que auxiliam a entender os efeitos e causas da aprendizagem sob outra perspectiva, na qual diversos fatores interagem simultaneamente, compondo um sistema complexo passível de alterações e instabilidades ao entrar em contato com diferentes variáveis.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, subsidiada do aporte teórico da Teoria da Complexidade, emergiam dados que direcionavam o trabalho para a temática motivacional², diferentemente da proposta inicial do trabalho, que era trabalhar a autonomia dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Dentro dessa perspectiva, Ushioda³ é, atualmente, referência no estudo sobre a motivação e sua relação com a autonomia. Em 1996, a autora salientava que, uma vez que os alunos tivessem consciência de como podem

² Inicialmente, o projeto que havia submetido ao processo seletivo do PPGL em 2013 tinha como objetivo o estudo da autonomia dos estudantes para aprender a língua estrangeira.

³Ushioda (1996), Ushioda (2003), Ushioda (2006), Ushioda (2007), Ushioda (2011), Ushioda (2014 a), Ushioda (2014b)

automotivar-se e de que o construto motivacional não é estanque, a autonomia estaria imbricada nesse processo de descoberta. Csizér e Dörnyei (2002) também são expoentes em estudos motivacionais, principalmente, por inseri-la na perspectiva da Complexidade e do Caos. Dessa maneira, não foi negativa a mudança de temática da pesquisa, visto que estão associadas e para que se compreenda uma, deve-se perpassar pela outra.

A princípio, com a coleta dos dados do primeiro instrumento, formulou-se como hipótese que os alunos matriculados no CEL e que frequentavam o curso de língua espanhola tinham motivação intrínseca para aprender a LE e que a matrícula havia sido requerida por eles. Assim, supunha-se, de maneira similar com os primeiros estudiosos em motivação, que ela era a força motriz para o engajamento dos estudantes na aprendizagem. Essa visão decorria do conhecimento da estrutura do CEL, uma vez que os alunos não são obrigados a cursar especificamente E/LE, já que o CEL é um projeto da SEE, cujo objetivo é dar educação linguística estrangeira formal de diferentes idiomas a alunos matriculados na rede estadual básica de educação.

Os desdobramentos da coleta de dados alteraram os objetivos da pesquisa para o estudo qualitativo da motivação dos alunos do CEL, de modo a analisar a variabilidade no sistema motivacional dos estudantes.

Por entender que a motivação constitui um sistema complexo e por considerá-lo dinâmico e adaptativo, a relevância deste trabalho consiste em mostrar potenciais da pesquisa em motivação para a aprendizagem de LE. De acordo com levantamento realizado neste trabalho, encontramos poucos estudos sobre a motivação nessa perspectiva em contextos de ensino/aprendizagem de espanhol como LE.

Além disso, esperamos que os resultados da investigação possam contribuir para melhor compreensão sobre a motivação por professores em formação inicial ou continuada para que, além de se importar com a aprendizagem da língua espanhola, possam ver a motivação como um importante fator para auxiliar o sucesso ou insucesso da prática pedagógica docente. É importante ressaltar que entendemos que isso não ocorre somente por meio do papel do docente, mas influenciam também outros fatores, tais como a interação e formação de grupo identitário, recursos e materiais didáticos, etc.; e aqui, em foco, fatores motivacionais de acordo com a Teoria da Complexidade.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Com o interesse na motivação em termos qualitativos mais que quantitativos, propusemo-nos a responder às seguintes perguntas:

- 1) Como se caracterizam as motivações iniciais de aprendizes de espanhol de um Centro de Estudos de Línguas?
- 2) Que características podem ser identificadas na dinâmica da motivação dos participantes da pesquisa?
- 3) Quais propiciamentos (*affordances*) podem ser identificados como elementos da variabilidade motivacional no contexto formal de aprendizagem da língua?

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os referenciais teóricos sobre o estudo da motivação no campo da Psicologia da Aprendizagem; seguido dos desdobramentos iniciais do conceito em Linguística Aplicada, por meio da revisão dos estudos de Gardner e Lambert (1972); das Teorias Cognitivas Unificadas às teorias de aprendizagem da/para motivação. Posteriormente, expomos a Motivação no Paradigma da Complexidade; Motivação e filtro afetivo e, por fim, explicamos o que são Propiciamentos, termo presente nos estudos da Teoria da Complexidade e do Caos, usados nesta dissertação para responder à terceira pergunta da pesquisa.

No segundo capítulo, discorremos sobre as bases metodológicas de nosso trabalho – Pesquisa-Ação; Pesquisa Qualitativa – e sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados. Além disso, explicamos os procedimentos metodológicos depreendidos e como foi feita a categorização dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados obtidos nos três instrumentos de coleta: questionário, diário e entrevista. O capítulo está dividido de acordo com os instrumentos e subdividido segundo as categorias encontradas.

Finalizamos esta dissertação com as considerações finais, em que apontamos também as limitações e contribuições da pesquisa para o ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) .

A fim de entender o caminho que a pesquisa sobre a motivação seguiu até alcançar a Linguística Aplicada (LA), propomos no primeiro capítulo a apresentação da origem dos estudos motivacionais na área da Psicologia da Aprendizagem para, em seguida, explicar sua

transposição para a LA e seus desdobramentos atuais, com ênfase na sua inclusão no paradigma da Teoria da Complexidade e do Caos.

1.1 Pesquisa em Motivação – Psicologia da Aprendizagem

“Motivação” é entendida na Psicologia como um termo de difícil consenso. Vernon (1973, *apud* TODOROV, 2005, p. 119) a define como uma força motriz interna de difícil observação e mensuração por estar internamente aos indivíduos. Ela é responsável pela emergência, regulação e sustentação das ações desenvolvidas pelos indivíduos.

Sendo a motivação força interna, pode-se entender que é de difícil observação, uma vez que depende de outros fatores que são verificáveis por meio da ação do indivíduo. Por conseguinte, pode-se asseverar que somente por meio de ações, das realizações concretas que o indivíduo faz para atingir determinado objetivo é que se tentaria mensurar a motivação dispensada para aquele fim.

Corroborando com essa visão, Bergamini (1997), ainda no campo da Psicologia, a define como uma força interna, inerente às próprias pessoas. Por outro lado, a desmotivação está ligada às situações específicas decorrentes de outros fatores e não relacionada a uma qualidade pessoal, sendo justificada por fatores externos ao indivíduo, ao passo que a motivação é algo intrínseco ao ser humano e que não pode ser desenvolvido ou diminuído por seu caráter imutável.

Discordando do posicionamento anteriormente apresentado, uma das fontes de interesse do tema surge em trabalhos de pesquisadores no campo denominado teoria da aprendizagem, cujo foco era invocar as variáveis motivacionais e experimentá-las, a fim de observar o seu impacto na memória e na aprendizagem. Nesse sentido, encontramos o trabalho de Hull em 1943, que culminou dez anos depois nos estudos laboratoriais como os de Skinner, por exemplo, colocando o tema no contexto mais geral de vários tipos de interação dos participantes com o ambiente.

Todorov (2005) apresenta a seguinte definição em seu estado da arte acerca deste assunto:

[...] a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (LIEURY & FENOUILLET, 2000, p. 9, *apud* TODOROV, 2005).

Mais uma vez, a visão sobre a motivação está atrelada a fatores e mecanismos biológicos e psicológicos que movem uma ação. Essa perspectiva somente foi alterada a partir dos anos 2000, como é possível constatar no estudos de Bzuneck (2009), que apresenta uma inovação na maneira de estudá-la e considerá-la e que parece ter sido transposta à Linguística Aplicada por meio dos trabalhos mais recentes sobre a motivação de autores como Dörnyei e Ushioda (2012).

Para Bzuneck,

A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo.... (BUZNECK, 2009, p. 9)

Com essa definição fica clara a visão de que há uma dinâmica complexa da motivação que leva os participantes a escolher algo que direciona os esforços, para alcançar um objetivo específico.

Por muito tempo, o estudo sobre a motivação centrou-se na dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca. A primeira remete-se a comportamentos que são realizados por participantes que a possuem. No que se refere à aprendizagem, ela relaciona-se ao prazer em adquirir o conhecimento, por exemplo: um jovem que já possui o interesse em aprender a jogar tênis, visto que ele tem uma visão positiva acerca do esporte ou porque sempre o quis desenvolvê-lo. A segunda é observável quando a atividade é exercida para atender a outro propósito, como a pessoa se dedicar aos estudos para passar num exame ou para ser reconhecida pelos outros, tais como: os pais, os professores, etc. Nesse caso, há a motivação que não é inerente ao sujeito que aprende, ela pode vir de algo que lhe é externo.

Barrera (2010) relata que, a partir de 1960, os estudos motivacionais passaram a ser agrupados sob a denominação de “teorias cognitivas da motivação”, que consideram a atividade cognitiva do ser humano indissociável de motivação, por ser o sujeito ativo em sua relação com o meio e por ser ele movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo onde vive, bem como a si mesmo. Entre as teorias cognitivas da motivação, destacam-se a Teoria da Atribuição Causal e a Teoria da Auto-eficácia.

A teoria da Atribuição Causal foi desenvolvida inicialmente por Weiner em 1985. Nessa teoria, colocava-se a cognição no centro do processo motivacional, partindo do pressuposto de que uma das principais motivações humanas seria a busca pela causa dos acontecimentos com o intuito de compreender e controlar melhor a realidade na qual se

circunscrevia o indivíduo. Desse modo, há o interesse pelas causas pelas quais as pessoas atribuem os acontecimentos que lhe dizem respeito, em especial os relativos ao sucesso ou ao fracasso escolar. A interpretação que os participantes fazem de seu sucesso ou insucesso pode levá-los a se sentirem desanimados a continuar seus estudos ou motivá-los a alterar o que fora observado. Dessa maneira, interpretam-se as causas por meio de três dimensões básicas que estão intimamente relacionadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais: o lócus da causalidade, a estabilidade e a controlabilidade.

A primeira é entendida como resultado de fatores internos à pessoa, entre eles: capacidade, esforço, atenção; ou fatores externos a ela, tais como: sorte, comportamento alheio, características da tarefa ou situação. Para ilustrar os fatores internos e externos, imaginemos o resultado negativo em uma prova: as explicações possíveis para o fato podem ser atribuídas a fator interno à pessoa (a falta de estudo ou capacidade cognitiva) e a fator externo (a presença de muito barulho na sala).

A segunda, a dimensão estabilidade x instabilidade, decorre da percepção que o sujeito tem sobre a causa a que se atribui determinado resultado, se ela é estável ou não. Desse modo, a inteligência/capacidade é geralmente vista como uma causa interna, estável e incontrolável. Já o esforço é entendido como uma causa interna, instável e controlável. Usando o mesmo exemplo, ao fracassar numa avaliação, o aluno pode atribuir o fracasso de seu desempenho a uma causa mais estável, relacionada a falta de capacidade cognitiva ou a uma causa mais instável como sorte em uma avaliação surpresa.

A dimensão de controlabilidade indica as causas percebidas como estando sob o controle voluntário do sujeito e passíveis de modificação pessoal. Um exemplo disso seria o fracasso na aprovação de uma disciplina, que poderia ser explicado pela falta de capacidade intelectual (fator incontrolável) ou falta de estudo/esforço (fator controlável).

Ao dividir as causas em dimensões, o interesse dos psicólogos era verificar as consequências emocionais e comportamentais nos indivíduos. Dessa forma, se a motivação podia ser dada por explicações causais, as consequências dela se dariam de maneira significativa nos níveis de realização ou desempenho acadêmico, profissional e mesmo nas relações interpessoais. A dimensão estabilidade/instabilidade, por sua vez, associa-se à expectativa de repetição ou mudança de resultado frente a novas situações semelhantes e, a dimensão controlável/incontrolável reforçava, nos participantes, a confiança necessária para modificar resultados desagradáveis.

Estudos dessa grandeza têm demonstrado que, embora as atribuições causais não sejam o único elemento que afeta os níveis de realização escolar, elas são importantes e sensíveis a modificações por meio da intervenção escolar. No que se refere aos professores, constata-se que muitos atribuem o fracasso dos alunos não ao âmbito escolar, mas sim ao aluno e a sua família, o que os exime de qualquer responsabilidade sobre o desenvolvimento e manutenção da motivação dos educandos. Além disso, na Teoria da Atribuição Causal tampouco “se consideram as influências sociais e as experiências pessoais na determinação das cognições e emoções” (BARRERA, 2010, p. 169)

Barrera (2010) menciona ainda a Teoria da Auto-eficácia, que apresenta o papel da percepção de auto-eficácia como construto motivacional. As crenças de auto-eficácia pertencem à classe das expectativas ligadas ao julgamento individual de suas próprias capacidades de executar determinada tarefa num grau adequado de qualidade. Nesse sentido, a motivação é concebida como a escolha e a persistência de comportamentos orientados para objetivos específicos fundamentados em dois princípios:

- 1) as expectativas dos resultados – elas determinam as crenças sobre quais comportamentos de fato são necessários para se chegar a um resultado esperado
- 2) crença de auto-eficácia – entendida como as crenças referentes à percepção sobre a capacidade pessoal para executar comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos. Assim, elas funcionam como importantes determinantes da motivação, dos afetos e da ação. Quanto maior a crença de auto-eficácia, mais objetivos a pessoa se propõe a realizar e mais firmemente age para atingi-los.

Como se pode observar, muitos estudos sobre motivação eram centrados no indivíduo e sua conseqüente implicação para realização ou alcance de uma meta. Taipa e Fita (2006) defendem que a motivação para a aprendizagem escolar depende de uma interação dinâmica – e, portanto, complexa – entre características pessoais e os contextos nos quais as tarefas escolares são desenvolvidas, além do papel do professor na motivação dos alunos e a importância de uma aprendizagem significativa, a partir do conhecimento de como os alunos aprendem.⁴

⁴ Retornaremos a esses autores na análise de dados, apesar de não serem especialistas em linguística aplicada, seus estudos não se dissociam de teorias de ensino e aprendizagem.

1.2 Motivação nos estudos de Linguística Aplicada

O termo “motivação” é definido pelo Projeto Glossa⁵ como

No singular o termo se refere ao conjunto de fatores internos de ordem afetiva indicador de interesse, percepção de relevância ou desejo de se obter ou produzir alguma coisa. No caso da aquisição de línguas, o objeto é adquirir um comando da nova língua ao abrir-se a ela muitas vezes via assunto ou tópico percebido como promissor (sic). Motivação é um construto coletivo de motivações várias e combinadas distintamente em cada caso de aprendizagem. As motivações se configuram ao se projetarem em motivações pela língua em si, pela cultura ou culturas associadas, pelo ambiente de aprendizagem, pela professora ou pelo professor, pelo material didático, por associação ideológica favorável, pelo país associado a essa língua-alvo. Ao se combinarem em configurações específicas, as motivações se convertem em energia crucial que pode abrir caminho (1) ao insumo ótimo que será processado como competência adquirida ou (2) a qualquer insumo que só poderá ser tratado como aprendizagem consciente de regras⁶.

De acordo com o Dicionário Eletrônico de termos específicos de linguística aplicada do Instituto Cervantes⁷, os estudos sobre a motivação na atualidade têm o seguinte direcionamento:

[...] pesquisa-se a inter-relação entre os quatro tipos de motivação caracterizados até o momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), a influência que, sobre eles, exercem a idade e o contexto escolar, ou a relação entre motivação e aptidão.

Com relação ao aprendizado em contexto escolar, fala-se da motivação intrínseca como motivação para a tarefa, sendo um tipo de motivação diferente daquela com que o aluno chega à sala de aula, e, que consiste no interesse e participação ativa que as atividades realizadas em aula são capazes de despertar no aprendente.

Com relação a isso, insiste-se na conveniência em se manter o estímulo da motivação durante todo o processo de aprendizagem. Uma análise das condições favoráveis à motivação para a tarefa permite reconhecê-las em cada aprendente e, conseqüentemente, potencializá-las; para tal, podem contribuir diversos meios, como a realização de atividades significativas, a utilização de materiais didáticos autênticos ou a neutralização de experiências negativas do aluno. Entretanto, é necessário considerar que os fatores pessoais e internos são tão relevantes quanto os ambientais e externos, e que, conseqüentemente, cada aprendente poderá responder de maneira diferente aos mesmos estímulos.⁸

⁵ O projeto Glossa é um projeto que trabalho para compor um glossário original de termos cujas acepções sejam adequadas aos profissionais e estudantes da área de LA. Foi desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em LA da Universidade de Brasília.

⁶<http://www.glossario.sala.org.br/>, consultado em 25 de junho de 2015.

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm, consultado em 8 de julho de 2015.

⁸Nossa tradução de (...) *se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud.*

En relación con el aprendizaje en contexto escolar, se ha hablado de la motivación intrínseca en términos de motivación para la tarea, como un tipo de motivación diferente de aquella con la que el alumno llega al aula, y

Para entender o estudo da motivação como um fator importante no processo de aquisição e aprendizagem de LE, alguns autores fizeram um levantamento histórico-bibliográfico sobre o tema.

Ushioda e Dörnyei (2012, p. 396) apresentam uma divisão verificada na pesquisa bibliográfica que fizeram sobre o estudo da motivação para o ensino e a aprendizagem de LE:

- 1) O Período Psicossocial (1959- 1990), caracterizado pelo trabalho de Robert Gardner e sua filiação no Canadá.
- 2) O Período cognitivo (durante a década de 1990), caracterizado pelo trabalho pautado nas teorias cognitivas de psicologia educacional
- 3) O Período processual (decorrente da mudança do século), caracterizado pelo foco na mudança motivacional.
- 4) O Período sócio-dinâmico (atual), caracterizado pela preocupação com os sistemas dinâmicos e a interação contextual.⁹

Apresentamos a seguir um breve panorama de cada etapa da literatura sobre o tema, segundo Ushioda e Dörnyei (2012).

1.2.1 Teoria da Orientação de Gardner e Lambert

Segundo a divisão apresentada anteriormente, os primeiros estudos sobre a motivação na aquisição¹⁰ iniciaram-se na década de 1950 no Canadá por Lambert. Tais trabalhos tinham caráter especulativo referente ao compromisso emocional na aprendizagem de uma segunda língua, especialmente como ele afetava de forma determinante o desenvolvimento do

que consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiente.

A este respecto, se insiste en la conveniencia de mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Un análisis de las condiciones favorables a la motivación para la tarea permite reconocerlas en cada aprendiente y, consecuentemente, potenciarlas; a ello pueden contribuir diversos medios, como la realización de actividades significativas, la utilización de materiales didácticos auténticos o la neutralización de las experiencias negativas del alumno. No obstante, se tiene siempre presente que los factores personales e internos son tan importantes como los ambientales y externos, y que, en consecuencia, cada aprendiente podrá responder de manera diferente a los mismos estímulos.

⁹Do original: 1) *The social-psychological period (1959–1990), characterized by the work of Robert Gardner and his associates in Canada.*

2) *The cognitive-situated period (during the 1990s), characterized by work drawing on cognitive theories in educational psychology*

3) *The process-oriented period (turn of the century), characterized by a focus on motivational change.*

4) *The socio-dynamic period (current), characterized by a concern with dynamic systems and contextual interaction.* (DÖRNYEI; USHIODA, 2012, p. 396)

¹⁰ Apesar de nos primeiros estudos de motivação os pesquisadores terem focado na aquisição, acreditamos que é importante trazê-los a este trabalho para verificarmos que sua visão pode ser ampliada e utilizada também para a aprendizagem formal da LE.

bilinguismo. Posteriormente, Gardner une-se a Lambert e passa a considerar a motivação fator determinante e único da aprendizagem em circunstâncias nas que existe acesso e contato com o novo idioma.

Nessa perspectiva, a pesquisa motivacional se insere na teoria denominada “teoria das orientações”, segundo a qual há duas razões que orientam o aprendente a se dispor a aprender sistemática e formalmente uma língua que, por sua vez, formariam atitudes que determinariam o grau e o tipo de motivação. Tem-se, então, a orientação instrumental e a integrativa.

A primeira diz respeito ao tempo que o aprendente se dispõe a aprender a língua, para alcançar outros objetivos que demandam o conhecimento, entre eles, necessidades profissionais ou acadêmicas. Na segunda perspectiva, o aprendente integra-se à comunidade da segunda língua (L2), ou seja, ele se vê num contexto de imersão ou ele pretende alcançar uma aproximação profunda da cultura da L2. Esta última é vista como mais eficaz na aprendizagem, uma vez que considera como incremento motivacional três componentes (facilmente) mensuráveis: 1) o desejo de aprender a língua; 2) a intensidade motivacional em termos de esforço cognitivo e comportamental para realizar o fim de aprender; e 3) o desenvolvimento de atitudes positivas em direção à aprendizagem da língua.

O intuito de Gardner era promover uma visão global da aprendizagem por meio de cinco princípios, encontrados na perspectiva integrativa. São eles:

1)Princípio da orientação integrativa: o motivo integrativo se associa positivamente aos níveis de aquisição da L2. O motivo é definido pelas atitudes do indivíduo para o grupo da língua meta, o interesse nas línguas estrangeiras e sua disposição em direção à assimilação.

2)Princípio da crença cultural: as crenças culturais sobre a L2 influenciam no desenvolvimento do motivo integrativo. Sob o conceito de crença cultural encontram-se os valores e preconceitos comuns no contexto em que vive o sujeito sobre o aprendizado da segunda língua.

3)Princípio da aprendizagem ativa: os participantes motivados integrativamente têm mais sucesso na aprendizagem porque são ativos; a motivação é constatada em comportamentos que facilitam a aquisição, como por exemplo a busca de contato ou uso abundante e adequado de estratégias sociais e comunicativas.

4)Princípio da causalidade: a motivação integrativa é a causa, não a consequência da aprendizagem. Este princípio propunha uma relação de causalidade excessivamente rígida ao deixar evidente a percepção da aprendizagem como um fato determinante para que o futuro comportamento seja motivado ou desmotivado.

5)Princípio do processo duplo: aptidão e motivação são fatores independentes na aprendizagem da segunda língua.¹¹ (LORENZO, 2005, p.309)

A visão que sustentava esses princípios foi hegemônica por muito tempo e orientou os estudos de motivação em relação aos postulados de Gardner sobre orientação integrativa e instrumental. Para isso, realizavam medições de motivação e atitude por meio de questionários como o *Attitude Motivation Test Survey*, que tinha como objetivo abarcar as reações individuais em distintos medidores de intensidade da motivação, o grau de integratividade, atitudes em direção à aprendizagem, o nível de ansiedade no uso e aprendizagem da L2 e indicar, por último (nos casos de orientação instrumental), o grau de motivação extrínseca, tais como a pressão familiar, acadêmica, profissional, entre outras.

Os estudos sobre motivação foram, entre as décadas de 1970 e 1980, baseados nessa dicotomia. Nesse cenário, modelos de investigação empíricas foram desenvolvidos, a partir do conceito de que motivação deveria ser vista como fator estático e imutável, analisada de forma quantitativa apenas, como os realizados por Lambert e Gardner em 1959.¹²

Ainda segundo Lorenzo (2005), o fim de quase meio século de pesquisas de motivação na esfera psicossocial chegam a

A contundência dos estudos em torno da teoria das orientações dá lugar a uma inequívoca direcionalidade de influências no que diz respeito à interação das diferenças individuais afetivas ou dependentes delas, sequência expressa nos termos de atitude em relação à língua são causadoras da motivação; a motivação causa a autoconfiança e a aprendizagem de estratégias; e a motivação, a aptidão e o uso de estratégias, causam a aprendizagem.¹³ (LORENZO, 2005, p. 309).

¹¹Do original:

- 1) *Principio de la orientación integrativa: el motivo integrativo se asocia positivamente con los niveles de adquisición de la L2. El motivo queda definido por las actitudes del individuo hacia el grupo de la lengua meta, el interés en las lenguas extranjeras y su disposición hacia la asimilación;*
- 2) *Principio de la creencia cultural: las creencias culturales sobre la L2 influyen en el desarrollo del motivo integrativo. Bajo el concepto creencia cultural se recogen los juicios y prejuicios, comunes en el contexto en que vive el sujeto, respecto al aprendizaje de la segunda lengua en cuestión.*
- 3) *Principio de aprendizaje activo: los sujetos motivados integrativamente tienen éxito en el aprendizaje porque son activos; la motivación se refrenda en comportamientos que facilitan la adquisición, como por ejemplo en la búsqueda de contacto o en el uso abundante y adecuado de estrategias sociales y comunicativas;*
- 4) *Principio de causalidad: la motivación integrativa es la causa, no el efecto del aprendizaje. Este principio proponía una relación de causalidad excesivamente rígida al obviar que la percepción de aprendizaje es un factor determinante para que el futuro comportamiento sea motivado o desmotivado.*
- 5) *Principio del doble proceso: aptitud y motivación son factores independientes en el aprendizaje de la segunda lengua.* (LORENZO, 2008, p.309)

¹² Ver por exemplo Gardner, R. C. (1985); Gardner, R. C., Lalonde, R. N., and Pierson, R. (1983); Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972); Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993); Gardner, R. C. and Tremblay, P. F. (1994); Gardner, R. C., Tremblay, P. F., and Masgoret, A.-M. (1997).

¹³Do original: *La contundencia de los estudios en la órbita de la teoría de las orientaciones da lugar a una inequívoca direccionalidad de influencias por lo que respecta a la interacción de las diferencias individuales*

Desse modo, encontraram-se na teoria de Gardner alguns problemas, tais como: os pesquisadores, nessa perspectiva, não se dispunham a analisar a motivação para aprender LE, pois pautavam-se apenas nas segundas línguas e não almejavam explicar modelos que apresentavam retrocesso motivacional, o que abriu, certamente, caminho para teorias que explicassem a motivação como um fator presente e determinante do espaço educativo, que é a sala de aula.

Gómez (1999) aponta que, para haver compreensão da relação entre motivação e aprendizagem de uma L2, é preciso tratar algumas questões em termos mais amplos, visto que as pesquisas desenvolvidas ao longo do tempo deram pouca importância às questões de aprendizagem em sala de aula. Além disso, o autor assinala que é difícil reconciliar enfoque não-cognitivos – derivados de teorias que considerem a aprendizagem de uma L2 como não-consciente – com o conceito de motivação, associado a fatores conscientes como esforço, seleção, etc.

Não se pode desconsiderar que o processo de aprendizagem é muito mais complexo e amplo do que ocorre dentro e fora da sala de aula e, ao mesmo tempo, é um processo no qual o aluno tem parte ativa constantemente.

Se anteriormente entendia-se que o aluno motivado era aquele que possuía razões para aprender, Gómez (1999) o define como aquele que participa ativamente da tarefa proposta pelo professor e que mantém a participação elevada sem a necessidade de estímulo e incentivo constantes. Crookes e Schmidt (1991, p. 479, *apud* GOMEZ, 1999) afirmam que

(...) o bom aprendiz é aquele que está imerso em sua aprendizagem, seja no plano meta-cognitivo – estratégias e funções de execução, tais como o planejamento e a fixação da atenção – como no âmbito de estratégias cognitivas (GOMEZ, 1999, p. 59).

Nesse contexto, nota-se que se fazia necessário uma pesquisa que levasse em consideração estudos sobre motivação presentes em outras áreas e disciplinas, como a psicologia, pedagogia, didática e posteriormente no contexto de ensino/aprendizagem de uma L2.

Outra reflexão que apresenta Gómez (1999) está intrinsecamente vinculada à necessidade de se desenvolver o estudo sistêmico da motivação, pois, segundo o autor, muitas vezes os professores são guiados e agem sem ter plena consciência do que torna a aula ou o

afectivas o dependientes de ellas, secuencia expresada en los términos de actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje. (LORENZO, 2005, p. 309)

contexto educacional mais motivador para alguns alunos. Por isso, pode ser importante saber quais variáveis definem o contexto da atividade discente (os conteúdos, a forma de apresentação, as tarefas a serem realizadas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo de interação a se exigir, os recursos, as mensagens, a avaliação), como sendo todas elas com potencial para serem motivadoras. Isso porque todos os elementos decorrentes do contexto escolar podem ser atraentes ou não e poderão influir na motivação dos alunos para aprender.

Ellis (1985, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 61) já havia questionado quanto à incidência da motivação no ensino/aprendizagem de língua, uma vez que não se estabelecera o que seria a causa e a consequência de uma sobre a outra, ou seja, seria a motivação a produtora da aprendizagem ou seria o oposto?

1.2.2 Teorias cognitivas unificadas às teorias de aprendizagem da/para a motivação

Foi somente no fim dos anos de 1980 e início de 1990 que a pesquisa na área passou a uma perspectiva sócio-psicológica. Segundo Dörnyei e Ushioda (2012), a investigação sobre motivação passou a levar em consideração aspectos cognitivos como base da teoria psicológica motivacional em contexto e o desejo de mover de um marco etnolinguístico para uma análise local, ou seja, com marcas relacionadas ao momento de aprendizagem, isto é, a sala de aula, por exemplo. Assim,

Em essência, o período situado cognitivo tornou inevitável o foco maior na motivação nos contextos instrucionais de L2, integrando conceitos da motivação cognitiva dos campos da teoria da educação (motivação intrínseca, autoeficácia, atributos), desenvolvendo um referencial teórico mais abrangente.¹⁴ (USHIODA; DÖRNYEI, 2012, p. 397)

Foi graças a essa mudança de paradigma que a natureza da motivação passou a ser delineada como instável e, por isso, válida para ser investigada num determinado tempo e relacionada a outras variáveis. Eis que surgem grupos interessados em pesquisas orientadas no processo de aprendizagem de LE.¹⁵ Neste cenário, desponta o interesse em esclarecer a

¹⁴ Do original: *Essentially, the cognitive-situated period entailed focusing more on motivation in L2 instructional contexts, integrating cognitive motivation concepts from the education field (e.g., intrinsic motivation, self-efficacy, attributions) and developing more extensive theoretical frameworks (e.g., Dörnyei, 1994a; Williams and Burden, 1997), yet without discarding social psychological perspectives altogether.* (USHIODA; DÖRNYEI, 2012, p. 397)

¹⁵ Autores como Dörnyei, 2002; Dörnyei e Ottó, 1998; Shoaib e Dörnyei, 2005; Ushioda, 1996a, 2001; Williams e Burden, 1997. No Brasil, Viana (1990) realizou um trabalho sobre aspectos motivacionais que influíam positiva ou negativamente na aprendizagem do russo. Nele, o autor revela que o fator motivação não é estático.

distinção entre motivação para se engajar na aprendizagem de uma língua estrangeira – entendida como as escolhas, motivos, objetivos, decisões - e motivação durante o engajamento/envolvimento (como se sente o aprendente, hábitos e respostas durante o processo de aprendizagem).

Lorenzo (2008) aponta que Dörnyei (1994) distingue três níveis diferenciados que incorporavam elementos com incidência motivacional: o nível linguístico, o do aluno e o nível de situação de aprendizagem.

O nível linguístico abarca, de forma dialética, a distinção integrativa/instrumental. O nível do aluno engloba atributos do aprendente em relação a seu próprio processo de aprendizagem e sua percepção da necessidade da língua (ansiedade situacional e de uso da língua, autoconfiança, ideias pré-concebidas sobre a aprendizagem da L2). Por fim, é feita referência ao nível da situação de aprendizagem que engloba a) os componentes motivacionais do curso (*sílabo* utilizado, os materiais de ensino, o método empregado, as atividades concretas de aprendizagem), b) os componentes motivacionais do professor (estilo de ensino e papéis que assume) e c) os componentes motivacionais grupais.¹⁶ (LORENZO, 2008, p. 310)

Os três elementos imbricados numa relação de sinergia são os responsáveis pelo resultante, que é a motivação. Dessa forma, ela deixou de ser analisada apenas como diagnóstico e passou a ser entendida e estudada como um construto modificável, dependente de todos os aspectos relatados anteriormente, do nível linguístico, dos participantes do processo de aprendizagem, dos professores, dos fatores socioeducativos, etc.

Posteriormente, Dörnyei e Ottó (1998) desenvolveram um modelo que representava uma tentativa mais elaborada de delinear a estrutura temporal da motivação na LE. Dividia-se em três fases: 1) pré-acional, que se referia à escolha que gerava o aprendizado, em geral intrínseco; 2) acional, gerado por uma motivação executiva; e 3) pós-acional, fase de avaliação, sendo que cada qual era moldada por influências motivacionais internas e contextuais que regulavam os mecanismos da aprendizagem e da motivação.

Uma vez deslocada a visão de que a motivação não era estanque, as afiliações a novas correntes teóricas da Linguística Aplicada impulsionaram a adoção de estudos da motivação como um fator que compõe a complexidade e o sistema dinâmico, que é a aprendizagem de

¹⁶ Do original: *El nivel lingüístico recoge de forma dialéctica la distinción integrativa/instrumental. El nivel del alumno engloba atributos del aprendiente respecto a su propio proceso de aprendizaje y su percepción de la necesidad de la lengua (ansiedad situacional y de uso de la lengua, autoconfianza, ideas preconcebidas sobre el aprendizaje de L2). Se refiere por último en el nivel de la situación de aprendizaje que engloba a) los componentes motivacionales del curso (sílabo utilizado, los materiales de enseñanza, el método empleado, las actividades concretas de aprendizaje), b) los componentes motivacionales del profesor (estilo de enseñanza y roles que asume) y c) los componentes motivacionales grupales.* (LORENZO, 2008, p. 310)

línguas, como já apontavam Larsen-Freeman e Cameron (2008).

1.2.3 Motivação e Teoria da Complexidade e do Caos

Mais recentemente, estudos sobre a motivação que tem como foco o processo de aprendizagem, inter-relacionam-se com as teorias da complexidade e do caos. Ushioda e Dörnyei (2012) delimitam e apresentam a questão da seguinte maneira:

O modelo processual de motivação de L2 têm dois desdobramentos: a) assume-se que podemos definir claramente quando o processo de aprendizagem começa e termina; b) assume-se que o processual ocorre com relativo isolamento, sem a interferência de outros processos acionais nos quais o aprendiz pode estar simultaneamente engajado. Esses desdobramentos refletem a limitação na maioria das abordagens da motivação em ASL, que, com o intuito de identificar exploratoriamente modelos lineares, não levaram, adequadamente, em consideração a dinâmica e relativa complexidade do processo de aprendizagem ou os múltiplos objetivos e organizações que moldam o comportamento do aprendiz. Nas últimas décadas, na área de estudos motivacionais provenientes da Psicologia, houve um movimento em direção a um paradigma contextual mais dinâmico para analisar a motivação (Järvelä, 2001), no qual a relação entre indivíduos e contexto é concebido nos termos dos sistemas orgânicos complexos e dinâmicos que emergem e evoluem com o tempo. Tais perspectivas têm influenciado o pensamento no campo da motivação da L2, supondo um avanço para a nova corrente fase sócio-dinâmica. Essa fase é caracterizada pelo foco na complexidade situacional da motivação de L2 e no processo orgânico de desenvolvimento em interação com a multiplicidade de fatores internos, sociais e contextuais.¹⁷ (USHIODA, DÖRNYEI, 2012, p.397-398)

Assim, as delimitações presentes nas duas propostas anteriores do estudo motivacional – de apenas se analisar o fator motivacional inicial e o fim do aprendizado e o de diagnosticar a motivação de forma independente de outros fatores com os quais o aprendente possa estar igualmente engajado – levaram à expansão do que tornava a pesquisa nessa área linear: a

¹⁷Do original: *The process model of L2 motivation has two key shortcomings: (a) it assumes that we can define clearly when a learning process begins and ends; (b) it assumes that the actional process occurs in relative isolation, without interference from other actional processes in which the learner may be simultaneously engaged. These shortcomings in fact reflect limitations of most approaches to motivation in SLA to date, which, in the effort to identify explanatory linear models, have not taken adequate account of the dynamic and situated complexity of the learning process or the multiple goals and agendas shaping learner behavior. Within the past decade or so in the broader field of mainstream motivational psychology, there has been a move toward more dynamic contextual paradigms for the analysis of motivation (e.g., Järvelä, 2001), where the relationship between individuals and context is conceived of in terms of complex and dynamic organic systems emerging and evolving over time. Such perspectives have also begun to influence thinking in the L2 motivation field, heralding a shift to the current new socio-dynamic phase. This phase is characterized by a focus on the situated complexity of the L2 motivation process and its organic development in interaction with a multiplicity of internal, social, and contextual factors* (USHIODA, DÖRNYEI, 2012, p.397-398)

dinamicidade e complexidade do processo de aprendizagem e da dinamicidade também dos objetivos e comportamentos dos estudantes durante o processo educativo.

Se o paradigma educacional também evoluiu da motivação psicológica para a dinâmica contextual da aprendizagem para analisar a motivação, outro arcabouço teórico era requerido. Temos, então, a Teoria da Complexidade e do Caos. De acordo com Paiva (2014, 148), adotar a perspectiva da Complexidade e do Caos é poder conciliar as principais teorias que disputam a primazia na explicação dos fenômenos de aquisição e aprendizagem de línguas, para melhor compreendê-los.

Segundo Bot (2008:167, *apud* PAIVA, 2014, p.141), o pressuposto primordial da teoria do Caos é que sempre existe uma ordem subjacente à uma aparente desordem. Para a área de LA, Larsen-Freeman (1997, 2002, 2007) foi a primeira pesquisadora a registrar as semelhanças entre a ciência do caos/complexidade e aquisição de segundas línguas. Segundo a autora, seguir esse paradigma de pesquisa pressupõe o estudo fenômenos em processo – isto é, do tornar-se ao invés do ser – que emergem de inter-relações entre diferentes partes de um sistema complexo, ou seja, são sistemas heterogêneos, dinâmicos, não lineares, são adaptativos e abertos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.36).

Entendem-se os sistemas complexos como sendo dinâmico, não-lineares; caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis e adaptativos. Vale ressaltar que a dinamicidade constitutiva dela garante-se pela possibilidade de mudança no decorrer do tempo e não-linear porque não há necessariamente uma relação de causa e consequência entre seus resultados. É também complexo porque há uma interação entre os elementos que o compõem, em constante alteração, alteram-se e emergem comportamentos novos ao sistema.

Ao serem sensíveis às condições iniciais, pequenas mudanças nelas podem gerar consequências imprevisíveis e por esse fator é ao mesmo tempo aberto e auto-organizável, visto que ao receberem as interações do meio, movem-se de forma a obter uma nova ordem.

Aceitando as características dos sistemas complexos e/ou adaptativos, não se pode desvencilhar motivação de outros fatores, pois não há como isolar participantes de seus contextos socioeducativos e/ou ambientais, muito menos o afetivo do pedagógico. É nítido, por sua vez, que se pode analisar a emergência da motivação ou sua redução em função dessas variáveis e não por si mesma.

É possível que a partir do paradigma da complexidade e dos sistemas dinâmicos e ecológicos, a pesquisa em motivação consiga trazer mudanças nas perspectivas linguísticas e

psicológicas para as investigações de ASL:

A análise da motivação e seu papel na ASL têm estado no nível global de resultados do aprendizado ou medições de proficiência. Assim, enquanto a motivação é reconhecida como um pré-requisito para que a ASL aconteça, a relevância da pesquisa em motivação para entender o tênue limite de como a ASL acontece é que tem sido pouco claro. Apesar do movimento em direção a uma visão mais cognitiva e de abordagens orientadas no processo, a pesquisa em motivação de L2 não tem sido exitosa em preencher a lacuna entre as perspectivas linguísticas e psicológicas da ASL. Será interessante ver se a fase sócio-dinâmica traz uma real mudança a esse respeito.¹⁸ (USHIODA; DÖRNEY, 2012, p. 398)

Ushioda e Dörnyei (2012) apresentam o desafio e a necessidade de se estudar a motivação sob outra perspectiva, que não seja simplista a ponto de excluir a complexidade do construto. Desse modo, oferece três sugestões de correntes de pesquisa de como tratar a motivação:

- 1) Como a Motivação muda com o tempo e que fatores levam a essa mudança? Essa questão pode ser explorada considerando a aprendizagem individual (por exemplo, múltiplos estudos de caso) ou com grupos de aprendizes (por exemplo, estudos longitudinais). A ênfase deveria ser em tentar identificar constelações de variáveis específicas dos alunos que formem padrões recorrentes com os fatores ambientais, a fim de constituir poderosos canais de progresso.
- 2) Como aspectos da identidade/ facetas auto-relativas individuais refletem as intenções motivacionais ou comportamentos motivados? O alicerce oferecido pelo Auto-Sistema Motivacional de L2 é obviamente útil na estruturação da pesquisa, mas outros aspectos individuais (por exemplo, identidades de gênero ou profissionais – veja o trabalho de Norton, 2000; Duff, Capítulo 25 deste volume) tendem a interagir com os fatores motivacionais. A vertente principal desse problema é como mudanças de identidade podem refletir mudanças motivacionais.
- 3) Como o entorno influencia e molda os dispositivos motivacionais? Sob um ponto de vista teórico, esta questão envolve a dimensão social da motivação e pode levar a exploração de motivos situados na identidade linguística individual (ver Clément et al, 2007). Sob perspectiva prática, a questão envolve tentativas conscientes de aumento da motivação a partir da aplicação de estratégias motivacionais ou da geração de visão específica da língua no aluno.¹⁹(USHIODA,

¹⁸Do original: *The analysis of motivation and its role in SLA has largely been at the level of global learning outcomes or measures of proficiency. Thus while motivation is recognized as a prerequisite for SLA to take place, the relevance of motivation research to understanding the finer detail of how SLA happens has been rather unclear. Despite the moves toward more cognitive situated and then process-oriented approaches, L2 motivation research has not really succeeded in bridging the gap between psychological and linguistic perspectives in SLA. It will be interesting to see if the current socio-dynamic phase brings about a real change in this respect.* (USHIODA; DÖRNEY, 2012, p. 398)

¹⁹Do original: *In sum, the current challenge in the study of L2 motivation appears to be a research methodological one: How can we establish valid “stories of motivation” which are powerful enough to resonate in the audiences and to offer concrete suggestions for application; which are backed by sufficient empirical evidence, whether qualitative or quantitative; and which are comprehensive rather than reductionist so that the complexity of motivation is not treated in a simplistic manner by focusing on one or two selected aspects only? We conclude this chapter by listing three potentially fruitful (and interrelated) research areas for future investigations in this vein:*

DÖRNYEI, 2012, p. 406)

Este trabalho insere-se na primeira forma de estudos apontada por Ushioda e Dörnyei, na qual buscamos encontrar indícios de mudança motivacional com o tempo, a partir de variáveis encontradas nos relatos dos alunos.

Na próxima seção apresentaremos a relação que a motivação pode estabelecer com a hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, visto que, na teoria da Complexidade, podemos explicar os fenômenos estudados por meio de diferentes teorias, sem que necessariamente uma anule a outra, já que segundo van Lier (1996, p. 170, *apud* PAIVA, 2014, p. 148) a aprendizagem é resultado de interações complexas (e contingentes) entre indivíduo e ambiente (não necessariamente sendo uma resposta a estímulos e/ou características biológicas e genéticas).

1.3 Motivação e o filtro afetivo

A hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, gerou diferentes análises para a aquisição e aprendizagem de SL e LE. Dessa forma podemos entender que o filtro pode ter um papel importante para a motivação ou desmotivação dos alunos participantes da pesquisa.

Segundo o projeto Glossa, filtro afetivo pode ser definido como

O conjunto de aspectos afetivos configurados de alguma maneira no professor ou aprendente de língua(s). Os elementos formantes do filtro são: as motivações várias (pela língua, sua cultura, pela professora, pelas aulas, pelo material, etc.), o nível de ansiedade, a capacidade de identificação com a cultura, a pressão do grupo de pares, o poder de autoestima e as atitudes. A aquisição de uma nova língua ou sua aprendizagem, no sentido restrito do termo, acontece sempre sob a vigência de uma dada configuração de filtro que promoverá preponderantemente uma dessas duas formas de aprender, a aquisição ou a aprendizagem. A metáfora para descrever filtros favoráveis ou desfavoráveis à aquisição, preferida na abordagem comunicativa, indica os adjetivos alto ou baixo (como numa comporta). Nem toda

1) *How does motivation change over time, and what factors drive this change? This question can be explored with regard to individual learners (i.e., multiple case studies) or whole groups of learners (i.e., longitudinal studies). The emphasis should be on trying to identify constellations of specific learner variables that form optimal patterns with environmental factors, thus constituting powerful channels of progress.*

2) *How are aspects of one's identity/self related to facets of one's motivational intentions or motivated behaviors? The framework offered by the L2 Motivational Self System is obviously helpful in structuring such an investigation, but other self-aspects (e.g., professional or gender-related identities—see in particular the work of Norton, 2000; see also Duff, Chapter 25, this volume) are also likely to interact with motivational factors. A particularly relevant corollary of this issue is how identity changes may reflect motivational changes.*

3) *How do environmental influences and contingencies shape motivational dispositions? From a theoretical point of view, this question concerns the social dimension of motivation and may lead to the exploration of motives rooted in one's situated language identity (see Clément et al., 2007). From a practical perspective, the question concerns conscious attempts to increase motivation by applying various motivational strategies or by generating language-specific vision in the learners. (USHIODA, DÖRNYEI, 2012, p. 406)*

manifestação baixa de um elemento será negativa. Baixa ansiedade, por exemplo, é benéfica à aquisição. Prefere-se aludir a filtros positiva ou negativamente configurados para acomodar as combinações de cada caso e analisando se são negativas ou positivas à aquisição ou aprendizagem. Um filtro positivamente configurado (permeável ou poroso) permitiria a permeabilidade ou aproveitamento do insumo grossamente calibrado, aumentando as chances de que a aquisição da nova língua ocorra. O mesmo que AFETIVIDADE.²⁰

Krashen foi o precursor desse importante componente nos estudos da Linguística Aplicada. Em sua obra, podemos encontrar a Hipótese do Filtro Afetivo, que se insere nas cinco hipóteses de sua teoria de aquisição de L2, publicada no livro *Input Hypothesis* em 1985. Para entender a hipótese do filtro afetivo e a sua relação com a motivação, convém retomar brevemente as cinco hipóteses. São elas:

- 1) Hipótese da aquisição-aprendizagem;
- 2) Hipótese da ordem natural;
- 3) Hipótese do monitor;
- 4) Hipótese do input;
- 5) Hipótese do filtro afetivo.

A primeira hipótese propõe a separação entre aquisição e aprendizagem. Nela, nota-se que a aquisição é definida como inconsciente e muito semelhante ao processo pelo qual as crianças passam durante o processo de aquisição de primeira língua. Desse modo, o contato com a L2, a partir do meio e do contato social, geraria no indivíduo a internalização das regras da língua de forma inconsciente. A aprendizagem, por outro lado, dá-se de maneira mais consciente, por meio da explicitação das regras, em geral, em contexto formal de aprendizagem, uma vez que segundo o próprio autor “a internalização formal da linguagem depende de retroalimentação, a correção de erros e a explicitação de regras”²¹ (KRASHEN, 1985 *apud* LICERAS, 1992, tradução nossa).

A Hipótese da ordem natural prevê uma sequência natural previsível de aquisição das regras de uma língua, que não é influenciada pela instrução formal. Krashen (1985) afirma dessa maneira que de acordo com certas condições, os adultos aprendem a L2 seguindo uma ordem de dificuldade dos aspectos gramaticais da L2 de uma forma muito similar ao que ocorre com as crianças, o que indica um processamento da linguagem parecido entre crianças

²⁰Definição extraída do Projeto Glossa: <http://www.glossario.sala.org.br/> acesso em 18/06/2015 às 15:30.

²¹ Do original:(...)la internalización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicación de reglas (KRASHEN, 1977, tradução MUÑOZ LICERAS, 1992, p.143).

e adultos

A Hipótese do Monitor reforça a habilidade em produzir enunciados em outra língua como fruto do conhecimento adquirido. Ao passo que o aprendido tem a função de monitorar a atuação na L2. Por conseguinte, é o conhecimento consciente o responsável por editar, corrigir as produções emitidas a fim de que estejam precisas gramaticalmente. Em outras palavras, o *input* recebido, seja ele de forma inconsciente (adquirido) ou consciente (aprendido) é internalizado, tornando-se *intake*— entendido como *input* compreendido — que, por sua vez, é usado pelo falante em forma de *output*.

Paiva (2014) ressalta que Krashen, em 1985, reconheceu ser a Hipótese do *Input*, a quarta hipótese, a sua hipótese favorita e que ela é a parte mais importante em sua teoria de aquisição de L2. Isso porque para o autor, a forma como se adquire a L2 é simples, visto que se dá quando se entende a mensagem, ou seja, quando o *Input* recebido é compreensível. Entretanto, essa não é condição suficiente para que a aquisição ocorra, pois segundo o próprio autor “o aprendiz precisa estar ‘aberto’ ao *input*” (KRASHEN, 1985, p. 3, *apud* PAIVA, 2014, p.32), uma vez que outros fatores estão em jogo, conforme a última hipótese: a do filtro afetivo.

A Hipótese do filtro afetivo sugerida por Dulay e Burt em 1977,

Pode explicar quais modelos alternativos o aluno irá internalizar (por exemplo, por que as crianças adquirem o dialeto dos indivíduos mais velhos ao invés do dos mais novos), por que a aquisição cessa prematuramente em alguns casos, e, comumente, que partes da linguagem se adquire primeiro. Além disso, fatores atitudinais com relação a aquisição da língua serão aqueles que contribuam para o filtro afetivo baixo. ²²(KRASHEN, 1981, p. 21-22)

Segundo essa hipótese, Krashen afirma que o filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* que receberam no processo de aquisição. Isso decorreria de vários fatores afetivos, incluindo a motivação, autoconfiança e ansiedade. Assim, esses fatores psicoafetivos, em especial os negativos, formam uma barreira que dificulta a compreensão dos *inputs* durante a aquisição de segunda língua.

(...) quando o aprendiz está desmotivado, com baixa autoestima ou ansioso, quando fica na defensiva, quando considera que a aula de língua é o lugar onde suas fraquezas serão reveladas, seu filtro afetivo está alto (KRASHEN, 1985, p.81)

Em contrapartida, o filtro afetivo está baixo quando o aprendiz não se preocupa com o

²² Do original: *may explain which of alternative models the acquirer will internalize (e.g. why children acquire the dialect of their peers rather than that of their elders), why acquisition prematurely ceases in some cases, and often what parts of language are acquired first. Thus, attitudinal factors relating to language acquisition will be those that contribute to a low affective filter.* (KRASHEN, 1981, p. 21-22)

fracasso ou quando se considera um membro potencial do grupo que fala a língua meta, nesse sentido, Krashen (1985) considera que o filtro encontra-se baixo quando o sujeito está mais envolvido com a mensagem e esquece, ainda que temporariamente, a informação que lhe vem em outro idioma.

Aragão (2008, p. 2658)²³ assevera que essa hipótese foi duramente criticada, visto que seu embasamento teórico era confuso e abstrato, mas segundo MacIntyre (2002), faz-se necessário investigar e compreender a relação entre emoção e aprendizagem. Scovel (2000, p.140, *apud* ARAGÃO, 2008) argumenta que, ironicamente, “a emoção poderia provar ser uma força influente na aquisição de linguagem, entretanto, é a que os pesquisadores menos se aprofundaram”. Ele ainda vai além ao dizer que, embora a ansiedade seja um conceito muito discutido, pode ser igualmente mal interpretado, devido ao sentido diferenciado que adquire para cada pesquisador. MacIntyre (2002, *apud* ARAGÃO, 2008, p. 2659) argumenta que “as propriedades motivacionais da emoção na aprendizagem de línguas têm sido severamente subestimadas”, ao contrário do que ocorre no campo da psicologia e da neurobiologia. Nesse contexto,

A emoção é vista como um sistema motivador primário do ser humano fornecendo intensidade, urgência e energia ao comportamento. Dessa maneira, a emoção funciona como um amplificador ou um delimitador do comportamento humano, formando parte central do sistema de motivações de alunos de uma segunda língua ou língua estrangeira (ARAGÃO, 2008, p. 2659).

Paiva (2014) alerta sobre as críticas feitas por McLaughlin (1987) e Johnson (2004) à hipótese do filtro afetivo. Segundo os autores, a definição do termo ‘filtro afetivo’ é confusa e o bloqueio mental seria resultado de estados emocionais e não causa da dificuldade em acessar o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL)²⁴, ou seja, seriam os estados emocionais os responsáveis pela falta de acesso e não o bloqueio mental.

Há ainda a crítica de Johnson (2004, p.51 *apud* Paiva, 2014, p. 39), que desconsidera o “ambiente externo ao aprendiz no que diz respeito ao filtro afetivo, ficando o aprendiz como o único responsável pela ansiedade, falta de motivação e de confiança”. Rebatendo a crítica, Paiva (2014) defende que o processo de aquisição de L2 vai muito além do uso da língua na expressão oral, pois os humanos são capazes de compreender muito mais do que produzem. Sobre esse aspecto, a autora afirma que a inadequação na atuação, seja por fossilização ou

²³http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf, acesso em 18 de junho de 2015 às 15:45.

²⁴ O conceito de DAL neste caso, provém da teoria gerativa de Chomsky. Seria um processador interno de linguagem característico dos seres humanos. Krashen se vale deste conceito para explicar como o input é processado pelo aprendiz. Assim, o aprendiz não adquire somente o que ouve ou lê, pois não se pode negar que há a contribuição do DAL na geração de regras possíveis que são acionadas por processos inatos por meio da faculdade de linguagem que os humanos possuem.

produção baixa, pode ser decorrentes de filtro afetivo alto, *input* inadequado ou filtro de *output*. A partir das asseverações de Paiva (2002, 2011), que considera a ASL sob a ótica da complexidade, é possível entender o fenômeno conciliando as principais teorias que o explicam.

Na análise dos dados, veremos como a emoção emerge nos relatos dos alunos e como ela pode gerar a alteração da motivação na e para a aprendizagem de espanhol.

Na próxima seção apresentaremos os conceitos extraídos da Teoria da Complexidade que auxiliam a análise dos dados: os propiciamentos e sua relação com a motivação dos alunos.

1.4 Propiciamentos (affordances) mobilizadores do sistema motivacional

Optou-se por utilizar como referencial teórico e filosófico a teoria da Complexidade e do Caos. Por isso, entendemos que os propiciamentos são fundamentais para entender a motivação dos alunos.

Atualmente, há estudos cujo enfoque se baseia na explicação dos fenômenos relativos ao ensino/aprendizagem de línguas e a sua aquisição por meio do paradigma da Complexidade e da Ecologia, entre eles, aqueles realizados por Larsen-Freeman (2007), Larsen- Freeman e Cameron (2008) e van Lier (2002, 2008). De acordo com essa perspectiva, a abordagem ecológica²⁵ não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois os vê de forma integrada nas experiências que os indivíduos vivem na sociedade. Um conceito que se destaca nesse cenário é o de propiciamentos (*affordances*) traduzido por Paiva (2010).

Paiva (2010) apresenta que a origem do termo se deu nos estudos da ecologia. Foi Gibson no ano de 1986, que extraiu a partir do significado do verbo *afford* – cujo significado é produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para algo – e pretendeu designar com ele tanto o meio (ambiente) quanto o animal, implicando a complementaridade entre ambos. Desse modo, o termo significaria a duplicidade meio-animal interagindo um no outro, deixando-os indissolúveis, imbricados e inter-relacionados. Para elucidar o termo, Gibson (1986) exemplifica-o com a associação a nichos ecológicos. Os animais utilizam ou ocupam um determinado nicho no meio ambiente. Não é o habitat da espécie, o nicho refere-se *como* um animal vive no meio e não só *onde* ele vive. Assim, um nicho é formado por vários propiciamentos.

²⁵ A abordagem ecológica da aprendizagem de línguas é desenvolvida sob a perspectiva sociocultural e apoiada na teoria da complexidade, propondo uma análise dos ambientes de aprendizagem que considere as diversas interações entre seus componentes e com o ambiente social mais amplo, ou seja, prevê como na biologia, um estudo inter-relacionado entre organismos complexos e seus ambientes.

Na Linguística Aplicada, o termo foi transposto por van Lier em 2000, no intuito de explicar, a partir da abordagem ecológica, como a aprendizagem de língua emerge. O autor defende que o construto é relevante de diversas formas para a aprendizagem de línguas, pois não a vê como material, ou seja, ela não é um processo que serve para representar os objetos linguísticos no cérebro, baseados no *input* recebido; mas se refere ao conhecimento de como usar a linguagem e viver nela, com suas estruturas e relações semióticas. Trata-se, portanto, da interação entre as possibilidades de linguagem e sua aprendizagem.

Van Lier (2000) define, por meio da descrição de Varela, Thompson e Rosch (1991, p.203) como “as oportunidades para interação que as coisas no meio ambiente possuem relativas às capacidades sensorio motores do animal”²⁶. Na aprendizagem de línguas, o meio está repleto de linguagem que promove oportunidades de aprendizagem para o aprendente ativo e participativo. Ainda, segundo o autor, o meio linguístico é cheio de demandas, requerimentos; oportunidades e limitações; rejeições e convites; permissões e restrições; sendo oposto e complementar. É o aprendente que se engaja ativamente a integrar essa linguagem, ou seja, a unidade de análise, a própria aprendizagem, não são objetos percebidos e recebidos ou o *input* linguístico, mas sim a ação que o aprendente ativo faz a partir dele.

Em 2004, van Lier revê seu trabalho e define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa ou como algo com potencial para a ação e que emerge” (van LIER, 2004, *apud* PAIVA, 2010, p.2), quando interagem os indivíduos e o meio físico e social. Para que os significados emergjam, há pré-condições necessárias: ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de mútuo reforço. Dessa forma, a língua é um propiciamento não-linear, pois ao usá-la, conseqüentemente, agimos no mundo para perceber e interpretar as ações sociais da linguagem a nossa volta.

Paiva (2010) vale-se dos pressupostos de van Lier e salienta uma das formas de entender o propiciamento na aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da relação que o aprendiz estabelece com essa língua, isto é, como ela é percebida e como é usada. Outra maneira de entender os propiciamentos se dá no próprio contexto, já que há aqueles que não são os mesmos para todos os aprendizes, pois há contextos que propiciam mais oportunidades para se aprender uma segunda língua que outro. Pensemos na aprendizagem do inglês como língua estrangeira no Brasil, por exemplo. Nela, as oportunidades que o meio social e interacional fornecem à língua inglesa são mais frequentes do que aquelas dadas a outras

²⁶Do original:(...) consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 203, *apud* van LIER, 2000, p. 253)

línguas estrangeiras, visto que há maior exposição ao inglês nas rádios, na televisão, nas revistas, internet e ainda na escola. Nesse caso, se o aprendiz quiser aprender outra língua estrangeira que não o inglês, ele deve contar com a exposição a propiciamentos próprios, tais como motivação, autonomia, agenciamento, etc.

Pode-se considerar ainda, conforme Paiva (2010), o propiciamento a partir de sua interpretação do que é língua. Por exemplo, ao tratar a língua como conjunto de estruturas sintáticas, separando-as do agenciamento da linguagem, impede-se que o aluno a use como prática social significativa da linguagem. Entretanto, se o propiciamento é entendido como interpretação do que se faz com a língua, privilegia-se, no ensino e aprendizagem, o trabalho com os gêneros discursivos decorrentes das comunicação, “pois cada aprendiz ou usuário de uma língua se insere no ecossistema de uma forma diferente, percebendo, interpretando e agindo de forma individual” (PAIVA, 2010, p. 4).

Por fim, pode-se conceber o propiciamento como ação, que o falante ou o aprendiz faz a partir dos propiciamentos do idioma que aprende e como os retorna ao ambiente. Como exemplo de um propiciamento como ação, temos a escrita de uma redação e/ou um trabalho decorrente da interação com o outro texto, o canto, as produções escritas, a leitura de textos diversos.

Paiva (2010) menciona van Lier para argumentar que “na aprendizagem de línguas, os propiciamentos surgem da participação e do uso da língua e as oportunidades de aprendizagem surgem de aprendizagem como consequência da participação e do uso da língua estrangeira” (VAN LIER, 2004, p. 2, *apud* PAIVA, 2009). Em outras palavras, pode-se dizer que, ao estar em contato com a língua estrangeira, há o convite para aprendê-la, mesmo que não se perceba ou se atenda ao propiciamento que o contato possibilite. Gibson (1986, p. 138-134) afirma que

[O] propiciamento de algo não muda à medida que muda o aprendiz. O aprendiz pode ou não perceber ou prestar atenção ao propiciamento, de acordo com suas necessidades, mas o propiciamento, sendo invariante, está sempre lá para ser percebido.

A partir dessa explanação do conceito na abordagem ecológica para a emergência da língua, decorrente da aprendizagem ou da aquisição, nesta pesquisa, entende-se que os propiciamentos são as oportunidades, possibilidades, relações, interações da língua, que estão à disposição do aprendiz (por meio do meio ambiente), a fim de realizar algo com a língua e se inserir nela. Em suma, propiciamentos não são propriedades do sistema humano ou do

meio, mas emergem da interação entre eles. Desse modo, quando se aprende a língua estrangeira, o aprendente entra em contato com diversos propiciamentos da língua, dos quais emergem linguagem aprendida ou adquirida.

Neste trabalho, interpretamos que os propiciamentos englobam as diversas formas que as oportunidades de contato com a língua estrangeira em contextos formais aparecem – além de emergirem em linguagem nos sistemas complexos. Eles também podem alterar os sistemas complexos motivacionais dos aprendizes, isto é, a exposição aos diferentes usos da linguagem pode modificar não só a aprendizagem da LE, mas também a motivação para aprendê-la. Para elucidar tal proposição, podemos pensar em um estudante de língua espanhola que nunca havia, antes do contexto formal de aprendizagem, tido contato com a língua e, portanto, não havia notado os propiciamentos; ao inserir-se num grupo de aprendizagem, visto que as oportunidades de contato de língua emergem em LE, pode despertar a motivação em continuar aprendendo. Por outro lado, essa motivação crescente, proveniente de fatores externos – propiciamentos decorrentes do processo de ensino/aprendizagem – pode modificar o sistema complexo motivacional interno dos aprendizes, fazendo-os absorver os propiciamentos como motivações que se agregam ao seus sistemas complexos, emergindo em novas motivações para aprender a língua estrangeira.

Desse modo, o conceito de propiciamentos pode auxiliar-nos a identificar quais deles foram considerados importantes para os alunos e quais os levaram a agir em direção à aprendizagem da língua estrangeira, bem como quais poderiam desenvolver ou não motivação para que os estudantes ajam, a fim de aprender mais a língua estrangeira. Para isso, a partir dos relatos das experiências com a língua estrangeira, remontam-se os propiciamentos, uma vez que Paiva (2010) salienta que, ao narrar as experiências com a língua estrangeira, discorre-se sobre propiciamentos que levaram a sua aprendizagem.

Encerramos o arcabouço teórico que será utilizado para a realização de nossa análise e passaremos a nos dedicar a explicitar como a pesquisa foi delineada e a metodologia utilizada para sua realização.

2.0 Apresentação:

Neste capítulo, relatamos o trabalho e o caminho percorrido para responder as perguntas que nortearam a pesquisa. Para isso, convém lembrá-las:

- 1) Como se caracterizam as motivações iniciais de aprendizes de espanhol de um Centro de Estudos de Línguas?
- 2) Que características podem ser identificadas na dinâmica da motivação dos participantes?
- 3) Quais propiciamentos podem ser identificados como motivadores no contexto formal de aprendizagem da língua?

As características do estudo, com base nas perguntas propostas, enquadram-se na perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que a análise dos dados foi feita a partir da coleta, que não poderia ser apenas quantificada, mas que deveria ser apresentada e interpretada qualitativamente. Apoiando-nos em conceitos provenientes da Teoria da Complexidade e do Caos, como referencial teórico-filosófico e metodológico, entendemos a motivação como um elemento dinâmico e que pode emergir ou submergir no processo educativo, conforme aponta Dörnyei (2012).

Quanto à parte metodológica e a descrição dos procedimentos utilizados durante esta pesquisa, este capítulo é dedicado a explicar que esta investigação parte da experiência da pesquisadora-docente e de seu alunado e insere-se nos estudos de pesquisa-ação.

A seguir, serão apresentados também instrumentos de coleta de dados, procedimentos metodológicos, caracterização do espaço, em que se inseriu a pesquisa, bem como dos participantes, que fizeram possível o desenvolvimento deste estudo.

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em seres humanos da UFSCar sendo que este projeto está registrado sob o número nº CAAE 31543714.6.0000.5504.²⁷

²⁷ Em conformidade com a obrigatoriedade de autorização do comitê de ética em pesquisas em seres humanos da UFSCar, apresentamos à comissão o projeto de pesquisa intitulado “A autonomia dentro da aquisição de língua estrangeira em alunos de um centro de estudos de línguas do estado de São Paulo”, em 2013. Durante o processo submetemos todos os documentos que nos foram solicitados, tais como autorização expedida pela escola, onde

2.1 Abordagem metodológica de pesquisa

A pesquisa insere-se no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa, em especial da pesquisa-ação, com análise dos dados sob perspectiva interpretativista com aportes teóricos provenientes da Teoria da Complexidade e do Caos.

Nos subitens a seguir, detalhamos seus fundamentos teóricos.

2.1.1 A pesquisa qualitativa

Assumimos as bases metodológicas da pesquisa qualitativa que, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1999), constituem-se como um campo de investigação amplo, que vem se construindo historicamente e que se caracteriza, segundo Denzin e Lincoln (1994), da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e em muitas ocasiões contra-disciplinar. Atravessa as ciências humanas, as sociais e as físicas. Ela é muitas coisas ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu enfoque. Aqueles que a praticam são sensíveis ao valor da perspectiva multi-metodológica. Estão submetidos à perspectiva naturalista e à interpretação da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e construído por múltiplas posições éticas e políticas. O pesquisador qualitativo se submete a uma dupla tensão simultaneamente. Por um lado, é atraído por uma ampla sensibilidade, interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, pode ser por meio de concepções mais positivista, pós-positivista, humanista e naturalista da experiência humana e sua análise.²⁸ (DENZIN; LINCOLN, 1994 *apud* GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p.31-32).

Seguindo essa linha de pensamento, o pesquisador, por meio da pesquisa qualitativa, ocupa-se de conhecer e estudar experiências vivenciadas pelos sujeitos no local em que elas se desenvolvem, buscando interpretar os fenômenos, de acordo com os significados dos

coletaríamos os dados; indicamos também os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, apontando quais seriam os riscos que os participantes poderiam sofrer ao aceitar em participar dela e redigimos os dois termos que utilizamos para informar sobre a pesquisa aos pais e alunos do CEL. A folha de aprovação do Comitê encontra-se nos anexos desta dissertação.

²⁸Tradução nossa de *La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmático en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivista, postpositivista, humanista y naturalista de la experiencia humana y su análisis.* (DENZIN; LINCOLN, 1994 *apud* GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p.31-32).

mesmos, assumidos pelas pessoas implicadas no contexto analisado. Para concretizar tal proposta, o pesquisador utiliza diversos instrumentos de coleta de dados - entrevista, experiência pessoal, observação, textos históricos, imagens, sons, questionários e análise documental, entre outros - que contribuem para uma melhor compreensão dos fenômenos estudados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999).

Martinelli (1999) afirma que a pesquisa qualitativa está relacionada ao caráter de busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais e faz referência à dimensão política da mesma que, se caracterizando por ser uma construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa. O autor acrescenta que a pesquisa qualitativa não implica a descaracterização ou exclusão de outra modalidade de pesquisa; tudo depende da opção do pesquisador em função da natureza e dos objetivos de sua investigação.

Embora possua alguns pressupostos diferentes da pesquisa quantitativa – que tem como foco de atenção voltado para os resultados - a pesquisa qualitativa pode decorrer de um estudo de caráter quantitativo, mas seu objeto de análise serão os acontecimentos, ou seja, o processo e os dados registrados durante o mesmo (MARTINELLI, 1999). Em outras palavras, na pesquisa qualitativa, busca-se a interpretação, por parte do pesquisador, dos resultados associados às inter-relações presentes na realidade social em que o fenômeno estudado ocorre.

Evidentemente, esse processo de interpretação da realidade não é neutro, já que o pesquisador traz consigo uma bagagem de valores históricos, políticos e emocionais, sendo, dessa forma, também considerado um sujeito da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, o investigador não descobre o conhecimento, mas esse é construído durante todo o processo e é a ele que se atribui maior sentido e não ao produto final, ou seja, todo o caminho percorrido pelo pesquisador durante o processo de elaboração da pesquisa, coleta de dados, análise e conclusões são importantes (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999).

De acordo com Martinelli (1999), na pesquisa qualitativa o pesquisador está imerso no seu campo de trabalho e, assim, não tem como se posicionar de forma neutra perante a realidade na qual está inserido, visto que suas interpretações são norteadas por seus valores e posicionamento político. O processo é, portanto, repleto de intencionalidade por parte do pesquisador, como se pode observar no excerto exposto a seguir, que reúne algumas das ideias do autor a esse respeito:

Na pesquisa qualitativa, todos nos expressamos como sujeitos políticos, o que nos permite afirmar que ela, em si mesma, é um exercício político. Não há nenhuma

pesquisa qualitativa que se faça à distância de uma opção política. Nesse sentido, ela é plena de intencionalidade, busca objetivos explicitamente definidos. No momento em que estabelecemos o desenho de pesquisa, em que buscamos os sujeitos que dela participarão, estamos certamente apoiados em um projeto político singular que se articula a projetos mais amplos que, em última análise, relaciona-se até mesmo com o projeto de sociedade pelo qual lutamos (MARTINELLI, 1999, p.26).

Nessa busca em analisar, interpretar os dados e descrever certos fatos ou situações da realidade humana, nota-se que o pesquisador depara-se com três pontos que precisam ser articulados entre si: o primeiro é a própria realidade na qual os agentes sociais estão inseridos; o segundo é o objetivo do pesquisador, isto é, o que ele busca interpretar sobre aquela realidade; o terceiro é a postura teórica, política e histórica que o pesquisador apresenta para interpretar essa realidade.

Assim, a seleção de um referencial teórico para a análise e interpretação dessa realidade é, portanto, de grande importância, uma vez que é a partir dessa interpretação que poderão surgir reflexões que resultem na busca da compreensão e de transformação de uma realidade social.

2.1.2 A pesquisa-ação

A pesquisa desenvolve-se também sob a perspectiva do arcabouço teórico da pesquisa ação. Segundo René Barbier (2002), essa é uma forma de investigar de maneira aplicada, ou seja, *in loco*, com cinco dimensões: contrato, participação, mudança, discurso e ação, que constituem uma porta de entrada à ação para os pesquisadores.

As duas primeiras etapas, o contrato e a participação, garantem que as escolhas e a participação dos sujeitos de pesquisa não sejam passivas, mas negociáveis e, portanto, dialógicas e sócio-interativas. Quanto aos segundo e terceiro pontos do esquema que ele nos propõe, a pesquisa aplicada está mais centrada sobre o desenvolvimento. Dessa maneira, a aquisição de língua está no processo e não no resultado final. É o investigador que, a partir da ideia embasada em dados científicos, impõe um esquema de aplicação de instrumentos que garantam a negociação do trabalho, uma vez que os participantes de pesquisa e pesquisadores estão imbricados. Em nossa pesquisa, os participantes são alunos da professora/pesquisadora. Seguindo uma linha de ensino/aprendizagem que se pauta na troca, mediação do professor no processo de aprendizagem, a educadora quis estudar se a motivação inicial dos alunos, leva-os a agir em prol de seu desenvolvimento linguístico e em que medida isso ocorre.

Adota-se a pesquisa ação-integral²⁹, segundo André Morin (1992, v.2, p.22-24), entendida como uma forma de investigação na qual a participação é intrinsecamente ligada ao contrato negociado. Em síntese, ele é dialogado, aberto, flexível e dependente das tarefas de cada um. Desse modo, utilizaram-se, posteriormente aos questionários, diários de bordo e entrevista sobre como (quais os recursos e a motivação explicitada por eles das e nas aulas) os alunos vêm aprendendo a língua estrangeira.

A participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando a motivação e, extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração, ou seja, pretendeu-se estabelecer um diálogo constante entre pesquisador-professor e participantes. Dessa maneira, durante todo o aprendizado, levou-se em consideração o material que os participantes apresentavam até mesmo para mudar a condução do curso, a fim de que se pudesse verificar se houve variabilidade da motivação dos alunos.

A escolha pela pesquisa-ação integral justifica-se pela articulação adequada com a Teoria da Complexidade que sustenta a análise do modelo de aquisição de língua. Isso porque o paradigma da complexidade opõe-se ao paradigma positivista da ciência tradicional. Além disso, o ser humano é uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica indissociável. A complexidade está alicerçada nos trabalhos científicos atuais, pois, a partir da desordem, é possível o nascimento da ordem e, por consequência, o pesquisador deve ter uma visão sistêmica aberta do todo.

2.2 Campo de investigação e participantes da pesquisa

Na sequência, detalhamos o contexto de pesquisa e os participantes da mesma.

2.2.1: Contextualização do ambiente de pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se num CEL do interior do Estado de São Paulo, que é subsidiado pela SEE e tem como meta formar proficientemente alunos regularmente matriculados na rede estadual de ensino. Nesse centro, alunos, a partir do 7º ano do Ensino

²⁹[...]a pesquisa-ação integral visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. Ela exige que haja contrato aberto, forma (de preferência não-estruturado), implicando uma participação cooperativa, podendo levar a uma cogestão.(BARBIER, 2002, p.78)

Fundamental, podem matricular-se em cursos livres de idiomas, nos quais se desenvolve a formação linguística-comunicativa em língua estrangeira.

O CEL foi fundado no segundo semestre de 2011³⁰. No ano de 2014, contava com mais de 400 alunos inscritos em 5 idiomas: italiano, alemão, inglês, francês e espanhol. O último idioma representava a maior porcentagem de matriculados, apresentando um total de doze turmas abertas, com uma média de 25 alunos por grupo.

Desse montante, optou-se por trabalhar com dois grupos que se encontravam no segundo nível de aprendizagem (os alunos estavam no meio do curso), visto que a pesquisadora era a docente deles. Além disso, a vontade e a necessidade de entender mais sobre a importância da aprendizagem formal da língua espanhola no CEL era latente. Assim, procurou-se analisar a motivação desses alunos, do Nível 2, estágio 1³¹ de aprendizagem de espanhol, uma vez que se considera a aprendizagem e aquisição processos dinâmicos e não-lineares, levando em consideração que há sempre um processo contínuo de desenvolvimento, cuja adaptação é pertinente à adoção de conceitos de sistemas complexos como propostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva e Nascimento(2009), sendo que ela amplia a noção ao inserir o âmbito da adaptabilidade, com os sistemas adaptativos complexos.

Para dar início ao trabalho, a pesquisadora-docente dos dois grupos convidou os aprendizes a participarem voluntariamente do estudo. Por ser uma modalidade de ensino formal e por estar vinculada à SEE, apesar de não ser obrigatória a todos os estudantes, aqueles que se dispõem a frequentar o CEL seguem normativa própria, tais como cumprimento de frequência mínima exigida (75% de assistência às aulas) e nota para aprovação (média exigida pela normativa do Estado: 5). Os dois grupos selecionados para o estudo possuíam no total 28 alunos³², sendo um com 20 alunos (matriculados no curso

³⁰A cidade, local em que se realizou esta pesquisa, situa-se no centro do Estado de São Paulo e possui em torno de 220 mil habitantes. Há duas universidades públicas e uma privada, o que a torna um polo tecnológico de pesquisa. Além disso, a cidade apresenta um grande potencial industrial com empresas estrangeiras e multinacionais. Esse entorno apresenta uma demanda real da necessidade em se aprender outras LEs e da aproximação com elas. A língua espanhola é uma das que se encontra tanto no meio acadêmico como no empresarial, mas como veremos mais adiante, não é identificada como um fator motivador preponderante para sua aprendizagem.

³¹ Segundo a Resolução 44 da SE de 13 de agosto de 2014, os cursos têm dois níveis de estudo (Nível I e Nível II) com carga horária total de 400 horas, correspondendo a 480 aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção e cada nível será constituído por três estágios semestrais de 80 aulas cada, cujas atividades devem ser desenvolvidas em 4 aulas semanais com duração de 50 minutos. A partir desse cenário, os alunos já estavam cursando o idioma estrangeiro há um ano e meio e se encontravam no 4º semestre de ensino formal, de 6 semestres oferecidos.

³² O baixo número de alunos por sala, se comparado a outros contextos de aprendizagem formal e regular, é um fator justificado pela normativa do CEL. Ainda que se exijam como mínimo 25 alunos para abertura de turmas, as em continuidade podem manter-se com 20 alunos ou menos se a dirigente da Diretoria Regional de Ensino autorizar.

realizado aos sábados) e outro com 8 (que assistiam as aulas todas as quartas e sextas-feiras no período noturno). Entretanto, somente 20 alunos iniciaram a pesquisa (12 do grupo com 20 alunos e 8 do grupo com 8 alunos) e 12 a finalizaram (8 do grupo de 20 alunos e 4 do grupo de 8 estudantes).

A escola que, no momento da pesquisa, abrigava o CEL é um prédio tombado e tem título de patrimônio da cidade, contando com 17 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura, teatro, quadra, refeitório, televisões e projetores multimídia e sala de informática. Além disso, há material de consumo (material de papelaria); materiais de consulta e uso, como livros didáticos, dicionários, livros de literatura; aparelhos eletrônicos a serem utilizados com objetivos pedagógicos (rádios, DVDs, computadores, etc). Todo o espaço e material fornecidos podem ser usados por professores e alunos em situação de aprendizagem, ou seja, até mesmo espaços que são exclusivos de funcionários, como a cozinha, podem ser utilizados como ambiente de aprendizagem para práticas educativas.

2.2.2: Os participantes de pesquisa

Como o CEL está destinado a estudantes da rede estadual que estejam matriculados entre o 7º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio nas modalidades de ensino regular ou de educação de jovens e adultos, os grupos de alunos são heterogêneos. Inicialmente, a pesquisa contava com 20 participantes entre 13 a 18 anos, matriculados entre o 8º. ano do Ensino Fundamental II e alunos da 3ª série do Ensino Médio. Entretanto, o número final de participantes reduziu-se a 12, já que 8 não entregaram os diários reflexivos de aprendizagem e não participaram da entrevista final. Tais grupos possuíam, entretanto, uma característica em comum: estavam no quarto semestre, de seis, em seus estudos de língua espanhola.

Anteriormente ao início do curso de língua espanhola no CEL, esses participantes não haviam tido contato formal com essa língua estrangeira. Entretanto, na cidade onde o centro se encontra, há alguns projetos promovidos por uma organização de cooperação entre estrangeiros intercambistas e escolas estaduais. Por meio dessas ações, muitos deles já haviam tido contato com o idioma numa dessas visitas, mas não haviam estudado sistematicamente essa língua estrangeira.

Um diferencial quanto ao público do CEL é que os alunos se dispuseram a aprender a LE, uma vez que o curso é oferecido em caráter optativo, ou seja, não há obrigatoriedade em matricular-se ou finalizar o curso, sendo um dos vários fatores (dentre outros, como distância

da residência à escola; gasto com transporte urbano e/ou intermunicipal; tempo total de duração do curso; etc.) que contribui para a evasão e ao mesmo tempo demonstra o suposto interesse ou desinteresse dos alunos para aprender uma língua.

Todos os alunos estudam em escolas estaduais que possuem, em geral, uma mesma estrutura física e de recursos. Sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos pessoais, a maioria dos participantes da pesquisa conta com computadores com acesso à internet em suas casas e aparelhos celulares com tecnologia 3G, que disponibiliza a utilização de internet, há ainda aqueles que usam a rede de internet sem fio.

Para analisar os dados, criou-se um código para designar os participantes de pesquisa e não expô-los em conformidade com a exigência da não identificação determinada pelo comitê de ética para pesquisas com seres humanos do Ministério da Saúde³³.

INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

GS (Grupo de aulas aos Sábados)³⁴

Participantes de pesquisa	Idade	escolaridade	Tempo de estudo de espanhol	Possui computador com acesso à internet	Possui celular com acesso à internet	Inicial letra nome
E ³⁵ 1	13 anos/ feminino	8º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Não	K
E2	13 anos/ feminino	8º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Sim	A
E3	13 anos/ feminino	8º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Sim	J
E4	14 anos/	8º ano EFII	Um ano e	Sim	Sim	N

³³ Os modelos de TLCE e de TALE estão no apêndice desta dissertação. Convém esclarecer que os termos apresentam como objetivo do estudo a autonomia para aprender língua espanhola que era inicialmente o tema da pesquisa. Os termos de consentimento e de assentimento livre-esclarecidos não foram refeitos porque os possíveis danos e benefícios, bem como os instrumentos de coleta de dados foram os mesmos pensados para o projeto inicial.

³⁴ A fim de facilitar a identificação dos grupos de participantes de pesquisa, uma vez que são duas turmas de alunos matriculados no Centro de Estudos de Língua, vali-me das siglas GS e GR. A primeira, GS, refere-se ao grupo maior, de alunos frequentes aos sábados, constando de 8 alunos que aceitaram participar inicialmente da pesquisa. O segundo grupo, o GR, refere-se a dos alunos matriculados no curso com aulas durante a semana, com 2 dias de aulas por semana, que contém 4 alunos.

³⁵ A sigla E foi escolhida para significar Estudantes participantes da pesquisa.

	feminino		meio			
E5	14 anos/ feminino	9º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Sim	G
E6	14 anos/ masculino	9º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Sim	M
E7	14 anos/ feminino	9º ano EFII	Um ano e meio	Sim	Não	R
E8	15 anos/ masculino	1ª EM	Um ano e meio	Sim	Sim	F

Quadro 1: Informações dos participantes da pesquisa do Grupo de aulas aos Sábados

GR (Grupo de aulas de semana)

Participantes de pesquisa	Idade e sexo	Escolaridade	Tempo de estudo Espanhol	Possui computador com acesso à internet	Possui celular com acesso à internet	Iniciais nome
E9	15 anos/ feminino	1ª . EM	Um ano e meio	Sim	Sim	T
E10	16 anos/feminino	2ª . E.M	Um ano e meio	Não	Sim	M
E11	17 anos/ feminino	3ª EM	Um ano e meio	Sim	Sim	T
E12	15 anos/ masculino	1ª EM	Um ano e meio	Sim	Sim	J

Quadro 2: Informações dos participantes da pesquisa do Grupo de aulas de semana

A partir das informações presentes no quadro anterior, observa-se que o GR é predominantemente formado por alunos matriculados no Ensino Médio e o GS apresenta alunos, em sua maioria, do Ensino Fundamental. II. O gráfico a seguir mostra que há maior incidência de alunos matriculados no Ensino Fundamental II que no Ensino Médio, nos contextos que serviram de base para a pesquisa. Esse fator, aliado à idade, será retomado na análise dos dados.

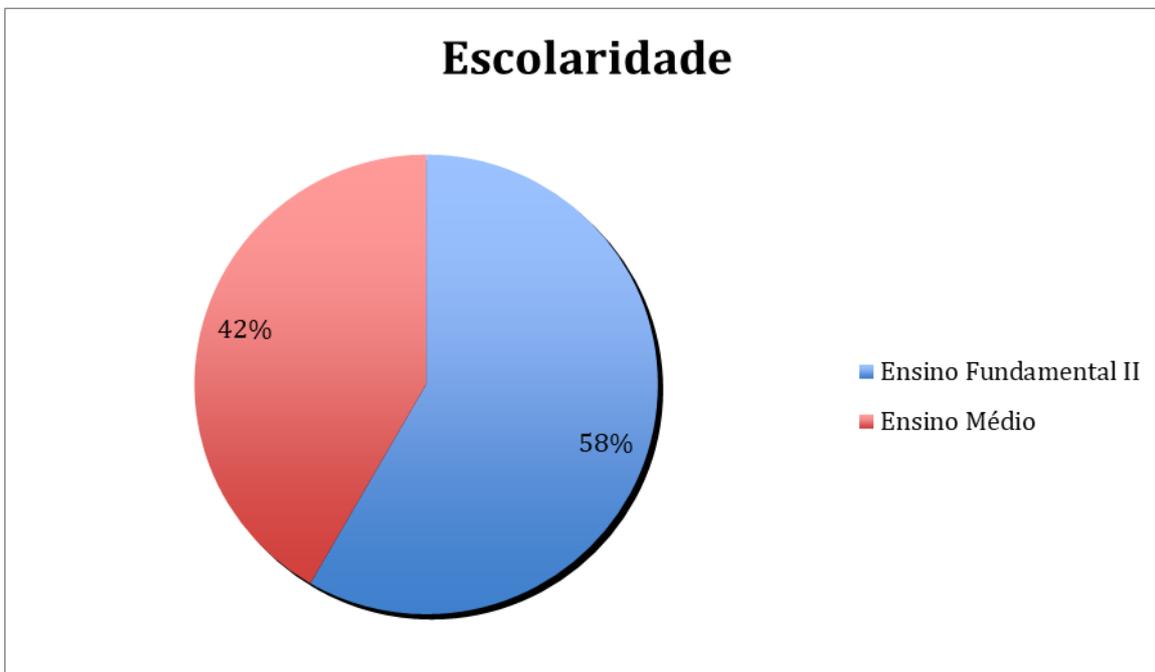


Gráfico 1: escolaridade dos participantes da pesquisa

A seguir, apresentamos um gráfico relativo às idades dos participantes da pesquisa:

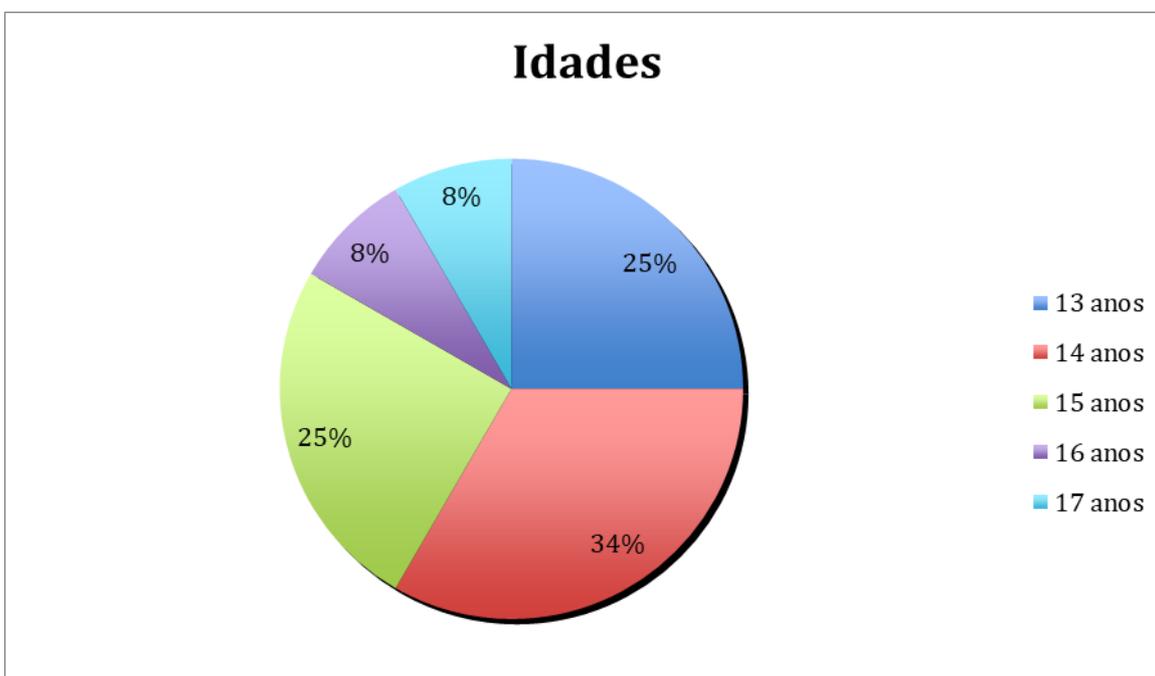


Gráfico 2: idade dos participantes da pesquisa

Observa-se que 36% (4 em número absoluto) dos participantes de pesquisa tinham 14 anos; 27% (3 em número absoluto) tinham 13 anos; 25% (2 em número absoluto) tinham 15 anos, 9% (1 em número absoluto) tinham 16 anos e 9% (1 em número absoluto) tinham 17 anos. Esses dados podem e serão retomados na análise dos dados como possível justificativa

para a dificuldade em se escrever o diário e também para se compreender as motivações para aprender a língua espanhola.

Apesar de termos 12 participantes na pesquisa, devido ao pouco tempo de que dispúnhamos para sua conclusão, optamos por realizar um recorte e selecionar no corpus seis participantes (E1, E2, E3, E9, E10 e E11) para compor a análise do último instrumento de coleta de dados, a entrevista. A seleção desses ocorreu de acordo com a faixa etária e os grupos nos quais os alunos estavam matriculados, ou seja, há três participantes que integram o grupo cujas aulas eram aos sábados (E1, E2 e E3) e três cujas aulas eram durante a semana (E9, E10 e E11). Esse recorte não inviabiliza os resultados obtidos, uma vez que a amostragem é significativa em pesquisas qualitativas e que a leitura dos dados só foi possível graças à análise e triangulação com os outros dois instrumentos (questionário e diário).

2.3 Instrumentos de coleta de dados

A investigação realizada pautou-se em três instrumentos de coleta de dados: questionário semiaberto; diário de aprendizagem dos alunos e entrevista semiestruturada³⁶. A coleta dos dados iniciou-se em agosto de 2014 e finalizou-se em dezembro do mesmo ano.

2.3.1 Questionário:

A estrutura da coleta de dados da pesquisa organizou-se da seguinte forma: primeiramente, fez-se o levantamento de informações sobre os participantes da pesquisa, por meio de um questionário no qual era possível obter os dados sobre o que eles entendiam por aprender uma língua estrangeira³⁷; o que é, para eles, avaliação³⁸; suas idades; o acesso à internet; se e como aprendiam a língua estrangeira fora da sala de aula; se e como se viam como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira; entre outras. O questionário contava com 24 questões³⁹, sendo a maioria dissertativa, porque se pretendia obter o máximo de informação dos alunos por meio de seus relatos iniciais do semestre. Vale ressaltar que se esperava também, por meio do questionário, que algumas

³⁶ Na codificação dos excertos, será usado o seguinte procedimento: código do participante mais instrumento de coleta, ex. Estudante E1D (diário)

³⁷ Justifica-se o questionamento sobre o que é aprender língua estrangeira, a fim de verificar qual a interpretação que os participantes desta pesquisa fazem sobre o que é língua e, assim, identificar nos propiciamentos quais são os que levariam a construção do sistema motivacional inicial e processual.

³⁸ A inserção de pergunta sobre a visão de avaliação justificava-se para construção do planejamento do curso semestral e para a construção da pesquisa-ação, com o intuito de que se pudessem estabelecer as bases dialógicas para a pesquisa-ação integral.

³⁹ O questionário aplicado encontra-se no apêndice desta dissertação.

informações emergissem, tais como motivações iniciais; recursos e atividades extraclasse; temas interessantes para as aulas; ou seja, o questionário era também uma análise de necessidades dos alunos que fosse útil a prática docente.

Segundo Wallace (1999), questionários devem ser preparados de maneira minuciosa e ainda estruturar-se com uma linguagem clara e que, na impossibilidade de total entendimento dos dados obtidos por meio das respostas, elas possam ser esclarecidas numa entrevista. Há também a vantagem de que economiza tempo, uma vez que se pode aplicar o questionário com um número grande de pessoas simultaneamente.

O questionário foi aplicado de modo piloto com outras pessoas que não estavam envolvidas neste projeto de pesquisa, a fim de averiguar se a linguagem estava acessível a todos, se havia alguma pergunta ambígua e solucionar essas eventualidades. Isso foi feito e foram corrigidas as questões que apresentavam problema.

O questionário possibilitou também verificar as motivações iniciais e agrupá-las em categorias que puderam ser quantificadas.

Nos procedimentos metodológicos, apontamos quanto tempo dispusemos para que os participantes da pesquisa respondessem ao questionário.

Outro instrumento de coleta de dados foi o diário reflexivo, sobre o qual discorreremos a seguir.

2.3.2 Diários reflexivos:

Bailey (1990) salienta que o diário pode ser um instrumento do próprio processo de aprendizado ou ensino, da experiência de alguém, sendo documentado de forma sistêmica, regular e rotineira, tornando-se excelente recurso para análise dos dados expostos nele e dos diferentes estágios/sistemas adaptativos em que se circunscreve o processo de aprendizagem.

A seguir, detalhamos os dois tipos de diários reflexivos que foram usados: Diários de Aprendizagem e Diário de Ensino.

2.3.2.1 Diários de Aprendizagem:

Posteriormente ao questionário de aproximação dos participantes da pesquisa, solicitamos, por um lado aos alunos que eles desenvolvessem, ao longo do 2º semestre de 2014, os diários pessoais de aprendizagem. Essa modalidade de coleta de dados foi escolhida por ser um recurso que contribui para o desenvolvimento e percepção em caráter longitudinal do processo de aprendizagem, uma vez que os alunos deveriam relatar suas impressões e

detalhar o que fora proposto em sala, bem como sua recepção e ação nas aulas. Por outro lado, por meio dos dados, pôde-se verificar e confrontar as escolhas da professora, a partir de seu diário pessoal de ensino, com a recepção das práticas pedagógicas relatadas pelos alunos.

Justifica-se a escolha desse instrumento de coleta de dados por ser uma forma de remontar à memória e apresentar-se de forma descritiva, na qual o participante tem ampla liberdade para escrever suas impressões, sensações e relatos do que fora executado. Ele também serviu de norte para a pesquisadora quanto às atividades que estavam sendo proveitosas, seja devido à temática ou mesmo à emergência de fatores apontados como mais motivadores ou não para os estudantes⁴⁰.

O diário de aprendizagem foi feito, inicialmente e em grande parte, em papel. Quando a pesquisadora questionou a forma como gostariam de realizar o trabalho, muitos preferiram fazê-lo em papel e apenas um participante, desde o início da coleta, dispôs-se em redigi-lo em documento virtual. Posteriormente, ao longo desse processo, mais dois alunos optaram pelo documento em formato *word* ou *e-mail*.

Dez participantes escreveram o diário em forma de papel, obtido em caderno brochura, tamanho pequeno, fornecendo à pesquisadora o material que era escaneado e arquivado. Havia a possibilidade de que os diários fossem anônimos, mas todos preferiram assinar seus relatos.

2.3.2.2 Diários de Ensino

A professora-pesquisadora (doravante, PP) também produziu um diário reflexivo de ensino, o qual forneceu dados para analisar a prática docente a ser associada à experiência relatada pelos alunos, além de subsidiar o confronto entre os discursos de quem ensinava e de quem aprendia. Ao confrontar os relatos dos alunos com o diário da professora, foi possível identificar e confrontar as crenças dos envolvidos no processo sobre o que lhes parecia ser indicativo de motivação e atitude para aprender.

O diário da pesquisadora foi desenvolvido em arquivo de computador, no qual relatava o planejamento das atividades, os objetivos que esperava alcançar e suas reflexões

⁴⁰ Será discutido mais adiante nos procedimentos metodológicos da pesquisa que poucos tiveram a organização e entenderam a sistemática da escrita de um diário e se percebia que só isso acontecia quando a pesquisadora lhes solicitava que entregassem os diários para verificação. Como muitos acabaram relatando atividades que lhes foram mais proveitosas em termo de motivação, ou seja, quais eles consideravam necessárias e motivadoras para estarem ali, fez-se necessário mudar o foco da pesquisa que inicialmente era verificar se os alunos conseguiam adquirir e demonstrar algum indício de autonomia em seu processo de aprendizagem por meio de escolhas que a docente realizasse.

após a aplicação da aula proposta. Os relatos de PP podem mostrar uma visão diferente dos participantes envolvidos no processo e servem para confrontar se a possibilidade de percepções dos participantes eram compatíveis ou não.

O relato de PP foi feito de forma sistemática durante todo o semestre. Para tanto, quando planejava cada unidade didática, em geral uma entrada⁴¹ por mês, escrevia suas expectativas e ia relatando a realidade verificada em sala de aula, bem como as reflexões que ia tecendo, a partir de sua prática, da reação/postura discente e do escrito nos diários.

Para melhor organização das informações contidas no diário reflexivo de ensino, a professora-pesquisadora separou as entradas de seu diário com a seguinte nomenclatura: *entrada de planejamento; entrada de ação; entrada de reflexão e entrada de memória*. Cada uma dessas tipologias destinava-se a categorizar as informações ao longo do semestre, sendo a primeira (entrada de planejamento) usada para relatar o planejamento das atividades propostas para a aula, nas quais as atividades de preparação contavam com impressões e hipóteses de reação das turmas, frente às atividades propostas; a segunda (entrada de ação) destinou-se a relatar as atividades levadas à sala de aula, bem como a postura adotada pela PP e pelos alunos; a terceira (entrada de reflexão) orientou a reflexão, a partir da ação e planejamento prévio; e, por fim, a última (entrada de memória), quando lhe faltava alguma informação que lhe vinha à memória, posteriormente à execução do planejamento ou das atividades. Convém esclarecer que, como foram dois grupos de pesquisa, foram realizados dois diários reflexivos, cada qual para representar um.

2.3.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas de acordo com os dados dos diários. À medida que lia os relatos, a pesquisadora fazia a revisão de seu material de aula e de suas práticas pedagógicas, além de retomar conceitos que os participantes sinalizavam que não tinham sido devidamente compreendidos. A partir do acompanhamento dos diários, pôde-se elaborar diretrizes para a entrevista semiestruturada que ocorreu no último dia de aula, de forma individual. Nessa ocasião, retomaram-se questões como motivação externa e inerente inicial para aprender, motivação proveniente das atividades realizadas em sala de aula, bem como papel dos participantes no processo de aprendizagem, para a busca de indícios da emergência da motivação, por meio dos propiciamentos.

⁴¹ Entende-se como entrada cada vez que os participantes escreviam em seus diários

A entrevista foi gravada em áudio em formato MP3 e, em geral, duraram entre dez e quinze minutos. O arquivo produzido foi ouvido e transcrito integralmente. Preferiu-se transcrever não seguindo as convenções fonéticas e/ou fonológicas, dada a necessidade de se obterem os dados de forma mais rápida e visto que se analisaram os relatos e não as interpretações, a partir de pausas ou entonações dadas a eles.

2.4.0 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados iniciou-se com o convite aos participantes no primeiro dia letivo do segundo semestre do ano de 2014. Nessa oportunidade, PP explicou aos alunos o objetivo de sua pesquisa e lhes informou que ela já se encontrava aprovada junto ao Comitê de Ética da instituição que possuía vínculo, como aluna de mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística. Na aula subsequente, levou os Termos de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE) para que os responsáveis legais pelos alunos o assinassem e o Termo de Assentimento Livre-Esclarecido (TALE) para os alunos, em conformidade com o determinado pelo Comitê de Ética da UFSCar.

Uma vez recolhidos os TCLEs e os TALEs, firmados por 20 alunos (divididos em dois grupos GS e GR) e seus responsáveis, iniciou-se a primeira etapa da coleta: a aplicação dos questionários. Esses foram entregues aos alunos durante a aula para lhes dar tempo suficiente para sua escrita e assegurar, assim, a devolução por todos aqueles que haviam entregado o TCLE e o TALE.

A aplicação do questionário realizou-se em mais de 50 minutos porque alguns alunos tiveram dificuldade, mas todos os 20 o realizaram. Todavia, dentre eles, alguns disseram posteriormente que gostariam de deixar de participar da investigação.

Ainda como consequência das respostas fornecidas ao questionário, algumas medidas foram tomadas, como a proposição da elaboração conjunta de um planejamento do curso⁴², no qual os alunos se envolveram com o tema que seria trabalhado e com o seu processo de aprendizagem, numa tentativa de contemplar o interesse dos alunos para formular um plano de ensino significativo que favorecesse a motivação para permanecer no curso. Entende-se

⁴² Vale ressaltar que os professores do Centro de Estudos de Línguas, onde a pesquisa se realizou, propuseram no primeiro semestre do ano letivo da coleta de dados, um parâmetro de conteúdo programático a ser desenvolvido ao longo dos três anos de aprendizagem das línguas estrangeiras. Esse baseou-se, em parte, no material didático adotado pela instituição chamado *Síntesis*, que é fornecido pelo Governo Federal como parte do Plano Nacional do Livro Didático. Outra fonte foi A Matriz de referência do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas – no caso da língua espanhola, e do Quadro de Referências proposto pelo Instituto Cervantes.

que os alunos também devem poder gerir seu aprendizado quanto ao conteúdo e formas de aprender e, por que não, de avaliar.

Inscrevendo a pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação, com os questionários em mãos, a PP iniciou a mobilização de alguns dados que lhe ajudassem a propor, para apreciação e aprovação com os alunos, o planejamento coletivo de aulas do semestre. Os dados mais relevantes para tal eram o acesso disponível dos alunos à internet em suas casas e/ou celulares para propor atividades que utilizassem essa tecnologia, a fim de promover a autonomia do aprendizado. Dessa maneira, o planejamento do GS foi realizado no dia 23/08/14 e do GR foi realizado dia 22/08. Cada um dos grupos sugeriu formas de trabalho e de avaliação, mas foi unânime a abolição da avaliação pontual em forma de prova.

Ainda na data do planejamento, a PP orientou os alunos sobre como realizar a escrita do diário, colocando a data da entrada, bem como seu tipo: memória ou atual, na qual a primeira referia-se a lembranças do início dos estudos da língua espanhola e de outros semestres e a segunda entrada, por sua vez, como principal para as atividades que viessem a se desenvolver ao longo do semestre. Cada aluno (dos 20 que responderam ao questionário) recebeu um caderno brochura para escrever e a periodicidade da entrega à PP era ao fim de cada unidade didática trabalhada. Vale ressaltar que para o semestre, de acordo com o planejamento, ficaram estipuladas quatro unidades didáticas, mas os alunos foram encorajados e solicitados a escrever mais do que as quatro entradas principais, inserindo comentários, descrições e impressões sempre que sentissem vontade. Dos vinte participantes que inicialmente haviam aceitado participar da pesquisa, oito nunca entregaram os diários e, como não havia material escrito, não compuseram o corpus deste trabalho, totalizando o corpus 12 diários analisados.

A seguir, temos o quadro referente à entrega dos diários pelos dozes participantes de pesquisa separados em seus respectivos grupos.

GS

Data de entrega diário/ Participantes da pesquisa	13/09 Coleta 1	11/10 Coleta 2	08/11 Coleta 3	13/12 Coleta 4
E1	X	X	-	-
E2	X	X	-	X
E3	X	-	-	X
E4	X	-	-	-
E5	X	X	-	X
E6	X	-	-	X
E7	X	-	-	-
E8	X	X	-	X

Quadro 3: Entrega dos diários do Grupo GS.

GR

Participantes da pesquisa	12/09	10/10	29/10	26/11	12/12
E9	X	X	X	X	X
E10	X	X	-	X	-
E11	X	X	X	X	X
E12	X	-	-	X	X

Quadro 4: Entrega dos diários do Grupo GR

Observa-se que o GR apresenta uma entrega de diário a mais que o GS devido à quantidade de dias letivos de aula que tiveram. Por ser um grupo que tinha aulas que ocorriam em dois dias na semana, houve mais encontros e, conseqüentemente, mais aulas. Esse foi um agravante para o andamento do projeto no GS, porque, devido ao ano eleitoral, se perderam dois encontros, uma vez que nos sábados que antecederam às eleições (primeiro e segundo turnos) não houve aulas e ainda tivemos, durante o semestre, uma semana de recesso (em decorrência de alteração do calendário, devido à antecipação das férias de julho) e feriados prolongados. O desenvolvimento de muitas atividades (não só as do diário), portanto, foram diferentes do grupo GR.

Também vale registrar que, apesar da entrega dos diários ter se dado em alguns dias, isso não significa que os alunos tenham feito entradas detalhadas ou além das previstas. De fato, muitos se dedicaram a fazer comentários do que gostavam ou não das atividades desenvolvidas em sala e por eles, mas não foram detalhistas no que fora desenvolvido e/ou não justificaram suas opiniões e impressões. Houve também um grande número de entradas intituladas memória, nas quais relataram o início de seu percurso de aprendizado ou de atividades desenvolvidas nos semestres anteriores.

A tabela mostra a quantidade de material em laudas⁴³ e entradas escritas pelos doze participantes de pesquisa de acordo com as entradas:

Participantes da Pesquisa	Quantidade de laudas escritas	Quantidade de entradas de memória	Quantidade de entradas referentes ao semestre em curso	Quantidade total de entradas
E1	3,5	1	3	4
E2	8	3	1	4
E3	2	3	1	4
E4	1	1	0	1
E5	3,5	1	2	3
E6	2,5	1	4	5
E7	3	2	2	4
E8	1	1	0	1
E9	2 ⁴⁴	3	4	7
E10	8	1	2	3
E11	2	1	3	4
E12	5	1	5	6

Tabela 1: Relação de participantes e escrita no diário de aprendizagem

⁴³ Consideramos laudas as páginas de cadernos tipo brochura pequeno, com as dimensões 14x21 cm.

⁴⁴ E9 e E11 realizaram os diários em arquivos de Word, enquanto os demais participantes realizaram os diários em cadernos pequenos de brochura.

Observa-se que, apesar de o diário ser um instrumento que possibilita um registro durante o processo, os alunos apresentaram baixa adesão à sua execução, como se pode notar pela quantidade de laudas e entradas escritas registradas na tabela 1. Se, por um lado, houve um quadrimestre de aulas, e a entrega dos diários aconteceu em 4 ou 5 vezes ao longo do período de coleta de dados, a maioria (9 participantes: E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11), realizou o mínimo de relatos exigido. Somente três participantes, E6, E9 e E12 registraram mais que 4 vezes em seus diários⁴⁵.

Após a leitura das entradas dos doze participantes da pesquisa, a pesquisadora selecionou os fragmentos⁴⁶, de acordo com uma categorização sobre a motivação dos alunos. Foram, então, selecionados os seguintes aspectos:

- motivação inicial para aprender espanhol;
- motivação interna à sala de aula, subdividida em papel do professor; dos colegas, das atividades e/ou recursos que pudessem apontar ou não variabilidade motivacional no processo;

⁴⁵Este é um dado que nos faz buscar explicações para dois questionamentos:

- 1) Por que os alunos escreveram tão pouco?
- 2) O uso do diário inviabilizou a coleta de dados?

Sobre a primeira pergunta, podemos tentar encontrar explicações a partir da pouca idade e maturidade dos participantes da pesquisa ou pela desmotivação que sentiram em participar dela, uma vez que não viam sentido para refletir o próprio processo de aprendizagem. Talvez por serem adolescentes, em geral entre 13 a 17 anos, não tiveram o interesse necessário para escrever. Se analisamos os perfis dos participantes por suas idades constatamos que o único com mais de 15 anos que escreveu somente uma lauda foi E8. Em contrapartida, E2, apesar de ter apenas 13 anos, escreveu oito laudas, constando quatro entradas. A falta de costume que têm em escrever, quando não são obrigados – como a maioria das atividades escritas que desenvolvem na escola servem como troca para notas e/ou outras recompensas – pode ser uma explicação para pouco material escrito. Além disso, como atualmente a comunicação escrita que fazem se dá em contextos de interação simultânea, como chats e aplicativos para troca de mensagens e/ou onde a limitação de quantidade de caracteres ou palavras têm se tornado frequente e, por isso, o ato de escrever um diário não faz parte dos gêneros que lhes são familiares.

Se pensamos que a baixa quantidade de escrita nos diários pode ser entendida como silenciamento dos participantes, esse silêncio pode ser também interpretado como desmotivação para participar da pesquisa. Como possíveis explicações para isso, infere-se a impossibilidade de os alunos se desvencilharem de sua posição como alunos e deslocarem-se à posição de pesquisado ou pesquisador, possibilidade que a pesquisa-ação lhes confere. O desconforto provocado pelo próprio tipo de pesquisa, na qual a pesquisadora era também a professora e o medo de sofrerem retaliações ou desagradarem a PP pode ter sido mais impactante que a possibilidade de refletir individualmente sobre o processo de aprendizagem pelo qual passavam.

Sobre isso, vale ressaltar que a PP lhes havia comentado inúmeras vezes sobre a possibilidade que o diário lhes proporcionava para entender como aprendiam e que, sua escrita era valiosa também para a atuação docente. Entretanto, se a PP exigisse que os diários fossem feitos em sala, havia o receio da PP de que os dados registrados não fossem validados, visto que a exigência da escrita vai de encontro às potencialidades do uso de diários. Há de se lembrar que a pesquisa associa-se à Teoria da Complexidade, na qual a emergência dos dados (da maneira como se deem) é significativa.

Sobre a segunda pergunta, se a baixa adesão inviabilizava a coleta de dados, temos como resposta “não”, ou seja, apesar de não termos um grande volume de material escrito, pôde-se identificar alguns aspectos relevantes à pesquisa. Isso porque, nas entradas de memória que os alunos realizaram, havia material para identificar as motivações iniciais para se matricularem e aprenderem espanhol e nas entradas que realizaram no decorrer do semestre, houve indícios que demonstram os propiciamentos interpretados como motivacionais para a aprendizagem.

⁴⁶ Os fragmentos encontram-se na discussão da análise de dados.

- motivação além-sala, referente à execução de outras ações decorrente de uma atitude motivacional para aprender a língua fora do ambiente escolar.

Como último instrumento, a entrevista foi realizada em ambos os grupos no último dia letivo e gravada em áudio. As partes mais relevantes estão presentes no capítulo de análise dos dados desta dissertação, apesar de toda ela ter sido transcrita⁴⁷. A entrevista realizou-se, a fim de que os alunos pudessem relatar o percurso de construção de trabalho e de motivação durante seu aprendizado e teve alguns questionamentos mais específicos sobre a forma como entendem motivação. Desse modo, a ideia foi averiguar as motivações iniciais dos alunos e se a postura deles havia mudado em algum momento durante o processo educativo; além de verificar se, em seus relatos, havia indícios de variabilidade motivacional no percurso e nas atividades desenvolvidas em sala para que houvesse, a posteriori, a tabulação com o relatado nos outros dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista.

Para sua realização, a pesquisadora pedia que cada sujeito se sentasse a sua frente e iniciava a entrevista indagando-lhes sobre a sua motivação inicial para aprender espanhol. A partir de sua resposta, ia estabelecendo um diálogo fazendo as perguntas que lhe pareciam pertinentes e ainda, por ser uma entrevista semiestruturada, ia inserindo novas indagações, de acordo com as respostas dos alunos.

Uma vez realizada e gravada a entrevista, ela foi ouvida na íntegra e transcrita⁴⁸, sendo arquivada em formato de texto com as indicações da PP para pesquisadora e a sigla previamente designada para os participantes da pesquisa⁴⁹. Com base nas respostas, também se realizou uma tabulação por meio das categorias utilizadas no diário e presentes no questionário, com o intuito de que elas fossem retomadas como forma de cruzar e triangular os dados, para ampliar a credibilidade.

Devido ao grande volume de dados obtidos, visto que se tratavam de doze participantes, decidimos fazer um recorte que limitou os participantes da pesquisa a seis deles. Como os dados de todos os participantes foi lido e organizado, haverá momento, durante a análise em que faremos referência ao grupo inteiro para particularizar ou comparar os dados

⁴⁷ O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice desta dissertação.

⁴⁸ A transcrição não segue as normas oficiais fonéticas, uma vez que se quis analisar os conteúdos, mais que as marcas discursivas conversacionais.

⁴⁹ Usou-se como referencial teórico para a transcrição das entrevistas os postulados por Bogdan e Biklen (1994), marcando-se a troca de turno com as iniciais dos participantes. Assim, PP foi usado para referir-se à professora-pesquisadora e a sigla E, com os respectivos números, apresentada anteriormente na descrição dos participantes de pesquisa. Outra sugestão valiosa dos autores diz respeito à extensão das entrevistas. Uma vez que demandam tempo de transcrição, tentou-se levar em consideração os temas de conversa para a pesquisa qualitativa, sendo que algumas fogem ao controle e mesmo tendo extensão curta, em média 15 minutos gravados, isso garantiu um material de uma média de 4, 5 folhas transcritas para cada participante da pesquisa.

dos 6 participantes. O critério utilizado para esse recorte foi do grupo ao qual pertenciam, ou seja, há três participantes que frequentavam às aulas durante a semana – E9; E10 e E11 – e os outros três estavam matriculados aos sábados – E1; E2 e E3. Outro fator que determinou a escolha por esses participantes foi a faixa etária. Aqueles que provieram do grupo cujas aulas se realizavam em dois dias da semana, do grupo GR, são mais velhos, tendo mais de quinze anos e estando no ensino médio; enquanto que os demais, do grupo GS, possuíam entre doze e treze anos e estavam no mesmo ano de escolaridade na escola regular, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II.

Por meio dessa organização, pudemos abarcar um espectro de cada grupo, com o qual é possível chegar a algumas conclusões sobre suas motivações, que, apesar de não serem possíveis de serem generalizadas, dão subsídio para que se entenda o sistema complexo motivacional individual e da sala de aula, visto que algumas características cognitivas e de percepção sobre a escolarização que influenciaram os participantes da pesquisa podem produzir efeitos nos outros.

Encontra-se no apêndice F o quadro que organiza os fragmentos escolhidos para análise dos dados dessa seção. Os relatos realizados pelos seis participantes (E1, E2, E3, E9, E10 e E11) foram agrupados de acordo com a categorização estabelecida após a primeira leitura de todos os dados coletados e com o instrumento de coleta de dados. Encontram-se na tabela recortes sobre a motivação inicial nos três instrumentos de coleta de dados; as motivações atuais durante o processo educativo; propiciamentos da sala de aula e fora dela sentidos como fatores de aprendizagem e de motivação; além de uma autoavaliação como aprendentes de espanhol como língua estrangeira. Todos esses fatores foram, conseqüentemente, analisados nesta pesquisa.

2.4.1 Categorização

Bogdan e Biklen (1994) fazem uma analogia com a separação de brinquedos num ginásio ao relatarem como se deve separar os temas em categorias de codificação. Assim, os objetos devem ser separados por sua funcionalidade, forma ou tipo. De forma similar, ao se deparar com uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa criar um sistema para organizar seus dados, apesar de ser uma tarefa mais difícil que separar objetos. Isso porque as situações e os relatos, em geral, são mais complexos, mais difíceis de se separar em unidades menores, pois corre-se o risco de se fragmentar e perder algo importante do que fora relatado. Ainda segundo os autores, a melhor forma para se categorizar os dados se dá por meio de contato

constante com eles. Em geral, algumas expressões, palavras, frases vão gerando um padrão de comportamento. A busca por esses padrões auxilia na construção das categorias de codificação. Elas, por sua vez, constituem um meio de classificar os dados coletados de forma que o material possa ser agrupado, segundo sua finalidade, auxiliando na construção e interpretação das respostas oriundas das perguntas de pesquisa.

Em pesquisas qualitativas, as categorias não podem ser estanques, uma vez que o item analisado encontra-se em determinado contexto. Dessa maneira, apesar dos norteamentos dos tipos de sistema de codificação apresentado pelos autores, optou-se, devido aos instrumentos de coleta de dados e ao tema da pesquisa, por categorizar cada instrumento de coleta, ou seja, formular as categorias presentes no questionário, no diário e na entrevista, a partir dos relatos dos participantes.

As categorizações utilizadas estão explicitadas no próximo capítulo, dedicado à análise dos dados.

A análise dos dados baseou-se em critérios de marcas linguísticas, tais como pessoa e número; tempos verbais verbalizados nos relatos; seleção lexical e construção semântica provocadas por essas escolhas.

Encerramos o capítulo de metodologia embasada em referenciais teóricos escolhidos para a construção da pesquisa e os procedimentos adotados para executá-la e passaremos, no próximo capítulo, à análise dos dados.

Apresentamos neste capítulo a análise dos dados selecionados para configurar a complexidade do sistema motivacional dos participantes da pesquisa, alunos do CEL, para aprender e continuar aprendendo espanhol. Para isso, fizemos a divisão dos dados para discussão a partir dos instrumentos de pesquisa: questionário, diário e entrevista.

Os dados obtidos a partir dos 12 participantes por meio dos dois primeiros instrumentos – questionário e diário – foram considerados em sua totalidade. Entretanto, ao analisarmos os dados selecionados da entrevista, optamos por fazer um recorte e reduzimos o corpus a seis participantes (E1, E2, E3, E9, E10 e E11), sendo que, ao fazê-lo, mantivemos estudantes dos dois grupos: GR e GS.

Entendemos a motivação como um sistema complexo, ou seja, passível de mudanças, não sendo estático e imutável. Assim sendo, nosso interesse é focar, justamente, nas mudanças ocorridas no sistema motivacional inicial dos estudantes a partir das variáveis decorrentes do processo educativo, tais como atividades desenvolvidas em sala, interação entre discentes, formação de grupo, atuação docente, etc.

Assim, inicialmente passaremos a discorrer sobre os diferentes condições iniciais do sistema motivacional da sala de aula, ou seja, de cada participante, para depois verificar a relação entre eles e a mudança que pode haver decorrido durante o processo educativo formal de aprendizagem do E/LE.

Discorreremos a seguir sobre o primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário.

3.1 Análise dos questionários

Os dados obtidos por meio dos questionários alteraram os objetivos iniciais da pesquisa por não serem condizentes com as expectativas da pesquisadora. Inicialmente, a PP acreditava que os alunos do CEL haviam realizado a matrícula por motivação intrínseca, visto que, PP possuía como pressuposto que a motivação era um dos mais importantes fatores que determinava a maneira e o sucesso na obtenção de L2, porque dela provinha o primeiro ímpeto para iniciar o processo de aprendizagem. Sem suficiente motivação, nem os indivíduos com a maior habilidade poderiam cumprir metas a longo prazo e nem currículo apropriado e bom ensino seriam suficientes para garantir o sucesso dos aprendizes (DÖRNYEI; CSIZÉR 1998, p.203).

Entretanto, os dados de parte dos participantes da pesquisa encontrados no questionário são contrários à assertiva dos autores mencionados anteriormente, já que a motivação inicial não era para aprender espanhol, conforme pode ser visualizada no quadro a seguir, feita a partir das respostas dos doze participantes da pesquisa:

	Número absoluto de respostas	Participantes da pesquisa
Não era a língua escolhida	4	E1; E3; E6 e E9
Interesse por outra língua e cultura	3	E7; E8; E11
Influência familiar	2	E2; E4
Proximidade com o Português	2	E2 ⁵⁰ ; E12
Vestibular	1	E10
Viagem	1	E12
Sempre se interessou	1	E5

Quadro 5: Motivação Inicial para aprender espanhol.

O fato de, entre os 12 participantes de pesquisa, 4 não quererem estudar a língua como primeira opção, ou seja, 1/3 da amostragem, causou-nos surpresa, visto que os participantes se mantiveram no curso e estavam no segundo ano de aprendizagem formal.⁵¹

E1, E3, E6 e E9⁵² relataram que seu interesse era outra língua ofertada no CEL, mas que por falta de professor, idade ou apoio dos familiares, mudaram sua escolha. Há ainda três participantes que não tinham especificamente o objetivo de aprender espanhol, mas queriam uma aproximação com outra cultura e queriam aprender uma língua estrangeira qualquer (E7, E8 e E11).

⁵⁰ A presença de dupla de E2 justifica-se porque as respostas a esta questão eram abertas e os participantes podiam relatar livremente o que lhes havia impulsionado a iniciar seus estudos de língua estrangeira.

⁵¹ Poder-se-ia analisar os fatores de evasão do CEL em decorrência da falta de motivação para aprender o idioma como interesse inicial e/ou decorrente da desmotivação no processo, uma vez que houve diminuição de estudantes desde os primeiros níveis até o nível em que se encontravam os participantes da pesquisa. GS havia iniciado o primeiro estágio com 35 alunos e contava no momento de coleta de dados com 20 alunos frequentes e GR havia iniciado com 20 e frequentavam em 2014 apenas 10.

⁵² A matrícula no CEL dos participantes, por serem menores de idade, não pode ser feita de forma independente, mas por seu responsável legal. E9, a esse respeito, relata que tinha interesse em aprender alemão, mas seu pai lhe disse que o espanhol seria mais usado e aproveitado pelo estudante.

A família também foi decisiva para dois alunos escolherem o espanhol: E2 e E4. E2 foi incentivado pela mãe que lhe disse ser importante aprender uma língua estrangeira, mas não o orientou sobre qual escolher. Já E4 diz que possui um tio que é falante de espanhol e discorria a favor da aprendizagem desse idioma.

Como era de se esperar do GR, que apresentava adolescentes mais velhos, havia interesse por estudar a língua por questões acadêmicas. E10 relatou como motivo inicial para aprender espanhol, o fato de o vestibular atualmente possibilitar a escolha dessa língua na prova de língua estrangeira moderna.

E12 relatou que seu motivo inicial era a possibilidade de viajar a um país hispanofalante e que, por pensar a longo prazo, optou por essa língua.

Chamou-nos atenção a presença da visão de proximidade entre as duas línguas, a materna e a estrangeira, como razão para querer iniciar os estudos de espanhol. E2 e E12 afirmaram que, “o inglês é muito difícil, então por ser parecido ao português, o espanhol seria mais fácil de se aprender”.

Por fim, apenas um aluno, E5, disse que a língua castelhana era seu motivo principal, ou seja, que possuía uma motivação pessoal para aprendê-la. Para isso, já havia tido contato com a língua em outros contextos: vendo filmes, séries e novelas em espanhol e escutando a grupos musicais, como o grupo mexicano “Rebeldes”.

As informações apresentadas no quadro podem ser contrastadas com as do estudo de Callegari (2008), em outro CEL do Estado de São Paulo. Em sua tese de doutorado, ao iniciar a intervenção para aumentar a motivação dos alunos (em geral alunos entre 15 a 17 anos), a pesquisadora encontra dados num corpus composto por 161 participantes que divergem dos dados encontrados no contexto do CEL no interior do estado. A maior incidência na motivação dos alunos na pesquisa de Callegari (2008) foi a relevância da aprendizagem de espanhol para o futuro profissional (31% dos alunos, 51 menções veem a aprendizagem do espanhol como necessária para o futuro profissional); seguida de preocupação de ser o espanhol a segunda língua mais falada no mundo; em terceiro lugar aparece o gosto pela língua, ou seja, considerá-la interessante. Os dados da pesquisa de Callegari (2008) ainda apontam menor importância para a preparação para o vestibular; a escolha feita por familiares na matrícula; o gosto pela cultura; a ausência de vagas para outros idiomas e a crença da proximidade entre a língua materna e a estrangeira⁵³. Vale ressaltar que a pesquisa

⁵³ Essa crença ainda perdura no imaginário dos aprendentes, apesar de estudos mais recentes, como FANJUL & GONZÁLEZ (2014), indicarem a assimetria presente nos dois idiomas.

mencionada, de Callegari (2008), foi realizada em São Paulo, capital do estado, onde há outros fatores socioeconômicos que influenciam a escolha em aprender espanhol, tais como: quantidade de empresas multinacionais; por ser um polo econômico e financeiro; o contato com hispano-falantes imigrantes, etc.

Em contrapartida, no interior, a possibilidade de contato com estrangeiros é menor se comparada ao contexto da capital paulista (apesar de, na cidade onde se fez esta pesquisa, haver duas universidades que os recebem), há poucas empresas internacionais que viabilizam o uso da língua espanhola para relações comerciais, visto que muitas delas utilizam o inglês como língua comercial.

Em decorrência da constatação e rompimento da hipótese inicial da docente de que os alunos matriculados em espanhol estavam ali porque queriam estudar aquela língua, a condição inicial⁵⁴ motivacional parecia desfavorável para a persistência na aprendizagem e, por isso, tornava-se viável responder às perguntas: Se os alunos não queriam estudar aquela língua, o que os fez permanecer no curso? Que fatores podem ter contribuído para isso? Essas questões nos remetem aos postulados de Ushioda e Dörnyei (2012)⁵⁵.

Se, por um lado, a razão inicial para matricular-se no curso de LE era discrepante quanto aos motivos (em geral, as razões para a matrícula eram externas aos participantes) e ao pouco interesse real em aprender espanhol, quando questionados sobre a motivação atual⁵⁶, no questionário, os 12 participantes de pesquisa, disseram que se encontravam motivados. Deste modo, emergiu a reflexão sobre se a situação específica de sala de aula poderia ter desempenhado um papel relevante para a motivação de aprendizagem de LE e, ainda no questionário encontramos alguns indícios de respostas.

Um dos fatores apontados pelos participantes da pesquisa sobre porque estavam motivados era justificada por “gostarem das aulas” (E1, E2, E7, E8, E9, E10, E11 e E12) e por isso, questionou-se sobre quais aspectos referentes à sala de aula eram considerados motivadores: a interação e formação do grupo que se estabeleceu? A metodologia usada? O espaço físico e recursos didáticos?

⁵⁴ Entendemos como condição inicial a situação que os alunos apresentam em seus relatos anteriores ao momento de coleta de dados, ou seja, a remissão ao momento inicial de aprendizagem formal de espanhol e, conseqüentemente, a condição inicial do sistema complexo motivacional.

⁵⁵ Quanto à possibilidade de estudo da motivação a partir do aspecto primeiro, a saber, como a motivação muda com o tempo, e quais fatores levam a essa mudança.

⁵⁶ C.f. pergunta 13 apêndice C. Na tabulação dos dados, nenhum aluno assinalou a primeira afirmativa. A maioria, 6 participantes (E2, E3, E7, E8, E9 e E10) assinalaram a quarta afirmativa. Cinco participantes indicaram a quinta assertiva (E1, E4, E6, E11 e E12) e somente E5 assinalou a terceira afirmação.

A tabela a seguir mostra as possíveis causas para a motivação ter se modificado no processo de aprendizagem⁵⁷:

	Número absoluto	Participantes da pesquisa
Aulas diferenciadas	7	E2; E3; E7; E8; E9; E10; E12
Professor	3	E1; E2 e E11
Motivos pessoais	2	E1 e E6
Família	1	E4

Tabela 2: Possíveis causas para motivação durante o processo de aprendizagem

Ainda, para entender mais a mudança interpretada por nós como crescente da motivação dos alunos no contexto formal de aprendizagem, questionamos quais atividades/recursos didáticos foram entendidos como motivadores. Alguns esboçaram sucintamente experiências anteriores realizadas, como apresentação musical; trabalhos realizados em forma de seminário; presença e contato com estrangeiros e o que apresentou maior incidência, foi a presença do componente lúdico, por meio de jogos:

	Número absoluto	Participantes da pesquisa
Lúdico/jogos	7	E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9
Dança	2	E2; E4
Trabalhos	1	E11
Estrangeiros	1	E10
Gramática	1	E10

Tabela 3: Atividades/ recursos didáticos motivadoras

Além disso, os participantes apresentavam, em grande maioria, uma visão positiva de si como alunos da LE. De acordo com a pergunta 12⁵⁸, dos doze participantes, obtivemos que se consideram

- bons alunos: E1, E2, E3, E5, E6, E7 e E10;
- esforçados com limitações: E4, E9, E11 e E12;
- regulares: E8;

⁵⁷ Os dados concernentes à problemática, foram melhor interpretados por meio dos diários de aprendizagem e na entrevista semiestruturada.

⁵⁸ A pergunta 12 do questionário era: “Na escala abaixo, marque como você se vê como aluno de língua espanhola” e possuía as seguintes possibilidades: “ruim; regular; esforçado com limitações; bom e excelente”

- excelentes: E7.

De acordo com Clément et al (1977, *apud* DÖRNYEI, 1998, p. 123) a percepção positiva de si, como alunos, diminui a ansiedade e desenvolve autoconfiança que se mostra significativa para o sistema motivacional⁵⁹.

Ainda, com base na pergunta 12, foi solicitado aos alunos que explicassem a sua auto-percepção. Nas justificativas apresentadas, muitos atribuem a auto-avaliação feita ao contexto de sala de aula:

E1Q: “(...) me esforço muito, sei várias coisas, **tiro boas notas, participo das aulas**⁶⁰”

E2Q: “Me considero uma aluna boa, pois sempre **participo das aulas**, mas quero **tirar notas mais altas**. Me esforço bastante, mas sempre me esforço muito mais para aprender”

E4Q: “Eu tento fazer o possível mas tenho vergonha de ler para a sala toda”

E7Q: “Sempre **participo das aulas e presto muita atenção quando a professora começa a explicar** um novo assunto”

E8Q: “Acho que sou um aluno regular pois **presto atenção nas aulas**, mas não faço muito esforço pois muitas das vezes tenho preguiça (*sic*)”

E9Q: “Nas aulas de espanhol eu tento **fazer o possível para aprender a língua**, com algumas barragens”

E10Q: “Por conseguir **fazer os exercícios**, compreendê-los, **falar regularmente espanhol, pelas minhas notas** e também pelo número de **faltas** que quase sempre ao final do bimestre são **nulas**.”

E11Q: “Não acho que sou uma excelente aluna porque tenho dificuldade e um pouco de vergonha (...) sinto dificuldade na gramática, às vezes quanto vou interagir nas **atividades em sala de aula**, eu projeto a fala em minha mente e sai perfeitamente, mas quando vou botá-las em prática, eu sinto um pouco de dificuldade (...)”

Vale lembrar que o questionário foi aplicado no início do semestre e, por isso, a menção às notas foi significativa para a visão de si como alunos regulares e bons, assim como o contrato ⁶¹ que pode ter sido estabelecido entre PP e alunos da importância de dedicação/frequência esperada para o processo educativo. A nota e a presença na sala de aula são recorrentes nos excertos acima, indicando um discurso assimilado de que as recompensas feitas com notas e cumprimento das normas estabelecidas para a sala de aula são ainda justificativas para a motivação.

⁵⁹ Sobre este aspecto discorreremos mais na análise dos dados dos outros instrumentos de coleta de dados.

⁶⁰ Grifos nossos.

⁶¹Dörnyei (2007, p.642-643) aponta para a importância da criação de normas para a sala de aula como fator relevante para a criação e promoção de ambiente de sala de aula agradável e que motiva os alunos, dando-lhes qualidade para aprender.

Outro aspecto que chama a atenção é a dependência que os alunos relatam ter do contexto formal de sala de aula para aprender. A explicação pode estar no papel que os agentes presentes na hierarquia de sala de aula historicamente apresentam. O professor ainda é visto como centro do saber e, aos alunos, cabe o papel coadjuvante. Essa visão encontra-se arraigada na cultura tradicional de ensinar e aprender⁶², cujo imaginário perdura e é difícil rompê-lo.

Entretanto, os alunos apresentam visão diferenciada da cultura tradicional do que é aprender a língua estrangeira⁶³. Muitos relataram ser um momento de conhecimento de outras culturas e língua que, porventura, seriam importantes para o futuro profissional ou pessoal.

	Número absoluto	Participantes da pesquisa
Saber comunicar-se	12	E1; E2; E3; E4; E5; E7; E8; E9; E11 e E12
Saber aspectos culturais⁶⁴	9	E2; E3; E5; E6; E8; E9; E10; E11 e E12
Saber a gramática	2	E10 e E2
Não souberam responder	1	E4

Tabela 4: Visão do que é aprender uma língua estrangeira

Outros dois pontos que podem ter relação com o deslocamento da condição inicial da motivação referem-se à visão sobre a avaliação e a importância da negociação entre professor-aluno na tomada de decisões do processo educativo. Sobre a primeira, percebemos uma diferença de concepção sobre o ato de avaliar nesses estudantes. Apesar de o entenderem como forma de comprovação do conhecimento – o que justifica o imaginário de que a avaliação ainda é a forma de verificação de conhecimento sobre determinado saber -, há a aceitação de que há diversas formas e objetivos diferentes para avaliar um aluno, conforme se pode observar na tabela a seguir, na qual há unanimidade quanto as formas variadas de avaliação.

⁶² Entendemos como cultura tradicional de ensinar e aprender a centrada no professor como transmissor de conhecimentos acadêmicos e alunos vistos como aqueles “tábulas rasas” que vão ao longo dos anos recebendo instrução nos contextos formais de educação.

⁶³ Entendemos que há entre os alunos o imaginário de que aprender língua é saber gramática e isso transparece em alguns excertos dos diários e entrevistas com nossos participantes.

⁶⁴ Observamos que os participantes fazem referência à cultura como necessária na hora de aprender um idioma, como se pode observar no quadro presente no apêndice F, nas respostas de “O que é aprender língua”. Aspectos culturais também são inferidos a partir das narrativas de atividades tidas como interessantes ou motivadoras, como apresentação cultural de flamenco, etc.

	Número absoluto	Participantes da pesquisa
Verificação do conhecimento	7	E1, E2, E4, E7, E8, E10, E12
Forma de acompanhamento do processo	5	E11, E3, E5, E6, E9
Formas variadas	12	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12

Tabela 5: Visão do que é avaliação

Percebe-se que os alunos veem a negociação⁶⁵ como uma forma de aproximação com PP e assim se sentem parte do processo (o que não quer dizer que se sintam mais responsáveis pelo seu aprendizado), conforme relatam:

“E2Q: A negociação possibilita **interação entre professor e aluno**”⁶⁶

“E4Q: A negociação é importante, pois **o aluno pode saber o que será ensinado**”

“E9Q: Se a professora negocia com os alunos para tornar algo **mais fácil para eles, ficará mais fácil aprender ou até aumentar a motivação**”

“E11Q: É importante saber do aluno o que ele está gostando e o que não está; qual é o método que ele mais aprende ou que tem mais facilidade e que gosta. Além de ajudar **o professor a projetar as aulas, o aluno expõe sua opinião e deixa claro suas dúvidas e suas preferências pela aula.**”

Esse aspecto, a negociação, pode ser também outro indício de fator que lhes possibilitou deslocamento motivacional decorrente do contexto de sala de aula. Espera-se encontrar mais indícios desse elemento na análise dos outros instrumentos de coleta de dados, visto que no questionário a negociação foi um ponto abordado, mas que pode não ter sido percebida no desenrolar do semestre.

3.2 Diários de aprendizagem

No registro dos diários, os alunos escreveram sobre seus interesses em aprender espanhol – o que nos possibilitou verificar se havia mais participantes que não tinham inicialmente motivação intrínseca para aprender a LE – e relataram como se deram as aulas e suas impressões delas.

⁶⁵ Discorreremos mais detalhadamente sobre este aspecto nos outros instrumentos de coleta de dados.

⁶⁶ Grifos nossos.

Como mencionado no capítulo 2, sobre a metodologia, todos os diários foram lidos e as entradas realizadas foram analisadas a partir do que os participantes relatavam. O interesse da pesquisa, nos relatos, converteu-se em buscar informações sobre os propiciamentos que pudessem ter alterado o sistema complexo motivacional dos alunos, a fim de responder por que permaneceram no curso de espanhol do CEL.

O material analisado, forneceu-nos, principalmente, o que já imaginávamos: a motivação dos alunos como sistemas complexos sofreu desequilíbrios e reacomodações devido ao contato com os propiciamentos para aprender a LE, ou seja, devido à interação com fatores que se apresentavam no meio ambiente (ecologia na teoria da caos) da sala de aula.

A seguir retomamos a condição inicial das motivações dos doze participantes e, posteriormente, apresentamos os propiciamentos identificados como mobilizadores do sistema complexo.

3.2.1 Motivação Inicial

Sobre a motivação inicial para aprender, pudemos delimitar melhor os participantes que diziam não ter interesse inicial em matricular-se no curso de língua espanhola e seus motivos:

Categorias	Excertos dos diários dos participantes
<p>Não era a língua escolhida por mim</p>	<p>E1D: “No primeiro dia (de aula) eu nem sabia porque que eu estava lá, nem tinha ideia de como seria o curso⁶⁷, mas depois vi que eu estava no caminho certo.”</p> <p>E2D: “A cerca de 2 anos comecei a fazer Espanhol no CEL. Ao princípio eu queria ter feito Alemão, mas como tinha aberto vaga para o Espanhol (...)”</p> <p>E3D: “Eu comecei a fazer Espanhol por causa da minha vizinha que é professora de italiano. Quando comecei eu não tinha idade suficiente para fazer inglês, por este motivo minha mãe me colocou no Espanhol. No começo eu não queria fazer, mas acabei gostando muito de fazer e continuei.”</p> <p>E9D: “Meu pai soube deste curso por meio do João, porque eu particularmente não me interessei no começo e disse que nós dois começaríamos a fazer</p>

⁶⁷ Os trechos em negrito são grifos nossos para a análise da motivação e responsabilização pela matrícula.

	<p>espanhol.</p> <p>E9D: “Quis que ele (pai) me colocasse no alemão, mas me afirmou que era uma língua muito complicada de se aprender. Fizeram minha matricula e comecei dias depois. Vou te confessar que não estava nada animada no começo...”</p> <p>E10D: “Imediatamente procurei o curso de inglês, mas não havia mais vagas, então optei pelo espanhol.”</p>
Influência familiar	<p>E2D: “(...) minha mãe optou por me colocar nele.”</p> <p>E4D: “Na minha família tem parente mais próximo que é espanhol. Eu queria falar com ele na língua dele. Antes na escola eu tinha espanhol, daí, achei interessante e me matriculei no CEL”.</p>
Estudos (Vestibular)	<p>E10D: “Imaginei ser um bom curso e que iria me qualificar no mercado de trabalho por falar mais de uma língua; também pensei no ENEM, que iria me ajudar muito; e como o meu objetivo é ter vindo para cá estudar e procurar uma vida melhor, também pensei no meu currículo e histórico. E claro, no diploma.”</p>
Sempre me interessou	<p>E5D: “Escolhi o espanhol porque sempre me interessei, e quando tive a oportunidade, decidi aproveitar”.</p> <p>E7D: “Yo elegí el español porque, después del inglés, es la lengua más hablada del mundo. A mí me gusta mucho aprender, entonces, elegí hacer las clases de español.”</p>
Interesse cultural e/ou identidade⁶⁸	<p>Nenhum relato</p>
Proximidade com o português	<p>E12D: “yo me interecei(sic) mucho en hacer una lengua parecida con a de lo Brasil pero diferente, entonces escrevi en lo curso de español”</p>

Quadro 6: Excertos dos diários com as motivações iniciais para aprender espanhol

No questionário inicial, quatro participantes haviam relatado seu desinteresse inicial pela língua espanhola (E1; E3; E6 e E9). Entretanto, no diário de aprendizagem, há algumas divergências e mais dois participantes revelam que não era o espanhol o idioma pretendido

⁶⁸ Ressaltamos que a categoria inserida constava nos questionários e buscamos resgatá-las nos diários de aprendizagem. Entretanto, não houve indícios desse fator neles.

(E2 e E10), ou seja, considerando-se os dados do segundo instrumento de coleta de dados, passam a ser 6 os participantes que não tinham interesse em aprender espanhol inicialmente, ou seja, metade dos participantes que colaboraram para formar o corpus coletado.

Dos relatos transcritos dos diários, percebe-se que, quando os alunos não apresentavam uma condição inicial de motivação intrínseca para aprender, como é o caso de E2, E3 e E9, a motivação se deu externamente aos participantes, por seus familiares (E2 e E9) ou por outras pessoas próximas a eles (E3). No texto dos participantes citados, para marcar distanciamento, desmotivação inicial e atitude negativa para aprender espanhol eles usam a terceira pessoa do singular para dizer de quem é a responsabilidade da escolha, como se pode observar anteriormente nos fragmentos presentes no quadro 6. Assim, o interesse inicial em frequentar o curso não parte dos participantes, mas de outros que lhes impõem suas vontades.

Para E4, a influência familiar, apesar de ser externa, gerou motivação intrínseca marcada pelo uso da primeira pessoa (“eu queria”; “me matriculei”), mesmo sabendo que, por ser menor de idade, há outro que o matricula no curso.

Outro fator extrínseco aos participantes da pesquisa é a possibilidade de o espanhol proporcionar qualificação para o mercado de trabalho e ascensão social e econômica, como vemos em E10 e E7. Em E10, assim como no trabalho de Callegari (2008), encontramos o relato da relevância do aprendizado do espanhol para o futuro profissional⁶⁹. Entretanto, se no contexto da capital, esse foi o fator apontado como o mais importante para a escolha do idioma espanhol, no contexto de nossa pesquisa (no interior do Estado), foi mencionada por apenas um participante no diário.

Discursivamente, E10 utiliza verbos como “imaginei” e “pensei” que servem para opinar e ao mesmo tempo não demonstram uma efetiva atitude positiva quanto à língua estrangeira, como também se infere a partir do uso do futuro do pretérito “iria me qualificar” e “iria me ajudar”. Entretanto, há um deslocamento para a motivação intrínseca ao usar a primeira pessoa, colocando-se como sujeito agente da escolha relacionada a aprender espanhol. E7, ao relatar que a língua é a segunda mais falada no mundo, vê nela um valor social e financeiro “*Las otras clases fuera de la escuela que yo quería mucho hacer, no pudiera hacerlos pues mis padres no tenieran (sic) como pagarlos para mí*” (E7D) .

⁶⁹ Tanto no levantamento feito em todo o CEL da capital como no grupo no qual propõe a intervenção de atividades mais motivadoras, há a incidência do papel da língua espanhola para projeção profissional. Nos dois recortes, esse aspecto é o mais apontado pelos alunos como fator que os impulsionou a matricular-se neste idioma.

Inferimos, a partir do relato de E7, a relevância da língua estrangeira para o futuro profissional como apresentado explicitamente por E10.

Dois participantes mencionam possuir motivação intrínseca para aprender espanhol: E5 e E7. O primeiro já sinalizava no questionário essa motivação e a corrobora no diário sem determinar o que lhe fazia ter esse interesse inicial. Verificamos que, discursivamente, os dois marcam sua posição de sujeito desejante em aprender espanhol e conscientes de sua escolha com a marcação da primeira pessoa e usando verbos que supõem agentividade⁷⁰: escolher e decidir em E5 e “escoger”, em E7.

E7 havia sinalizado no questionário outro fator para cursar o espanhol: interesse por outra cultura e língua, sem de fato ter explicitado o espanhol. Já em seu diário, apresenta como motivação o fato de querer cursar idiomas, mas que a questão financeira a impossibilitava. Assim, como o curso é ofertado de maneira gratuita, a vontade de aprender pode concretizar-se. A justificativa que usa é o fato de ser a segunda língua mais falada do mundo, de modo similar ao destacado no estudo de Callegari (2008) que obtém, como segundo motivo para aprender espanhol, o fato de ser considerada pelos alunos a segunda língua mais falada no mundo⁷¹. O fato de se referirem ao espanhol como segunda língua está num imaginário, devido à importância comercial que a língua apresenta, principalmente, se consideramos que nos últimos vinte anos houve uma troca comercial intensa entre Brasil-Espanha (Telefônica, Santander, Repsol, etc.) e os países do Mercosul. Vale ressaltar que seu primeiro interesse estava no inglês e que, certamente, pela falta de requisitos (idade e matrícula no Ensino Médio) optou pelo espanhol. Algo que chama a atenção é que este é um dos poucos participantes que escreve o diário em espanhol, o que pode ser interpretado, como ter adquirido uma empatia pela língua que o motiva a se expressar nela.

O interesse em aprender espanhol por questões culturais, ou seja, por aproximação e atração em relação à cultura hispânica havia sido mencionado, no questionário, por outros dois participantes além de E7, E8 e E11. Entretanto, nos diários dois participantes (E8 e E11) não se manifestaram quanto a esse quesito.

Por fim, quanto à motivação inicial, E12 foi o único que menciona nos diários a proximidade entre as duas línguas. No questionário também a sinaliza e se manifesta em espanhol. Entretanto, sua competência linguístico-comunicativa está muito marcada pela língua materna, com muitas transferências para o espanhol. Percebe-se que o participante tem

⁷⁰ Entendemos agentividade como a ação de um sujeito sintático que é ao mesmo tempo agente discursivo.

⁷¹Entretanto, a UNESCO a considera a quarta em número de falantes nativos.

uma visão estereotipada de proximidade entre as duas línguas e, comparando os dados desse participante com a pesquisa de Callegari (2008) encontramos similitudes como o fato de os participantes de sua pesquisa apontam para a facilidade em aprender o espanhol devido às semelhanças lexicais, mas não em campos da fonologia e sintaxe. Havia também, em sua pesquisa, a visão estereotipada do E/LE.

Além disso, ao compararmos esta pesquisa a de Callegari (2008), não se encontra homogeneidade em relação aos interesses e tampouco há coincidência com os principais motivos levantados na pesquisa realizada na capital. O que se percebe é que os contextos nos quais as duas pesquisas se realizaram e a diferença de idade dos participantes podem ter determinado resultados diferentes.

Pelo relatado nos diários, como dito anteriormente, evidenciamos um número maior de participantes que não queria estudar espanhol como língua estrangeira do que o analisado nos questionários – eram 4 participantes – e com os diários, passaram a ser seis participantes, ou seja, 50% dos participantes, o que nos levou a refletir sobre a busca de motivos para a manutenção desses educandos no curso.

Passaremos agora a discorrer sobre os propiciamentos que foram mencionados como possíveis mobilizadores dos sistemas motivacionais presentes no contexto do processo educativo.

3.2.2 Motivação decorrente do processo educativo:

Considerando a motivação como sistema dinâmico, identificamos elementos (intrínsecos e extrínsecos ao estudante) que compõem um todo multifacetado e interconectado o qual interfere nos diversos componentes que tornam a aprendizagem da LE também complexa. A LE é, igualmente, complexa, pois, fatores cognitivos, sociais e ambientais/contextuais interagem continuamente determinando variações nos sistemas complexos da língua e da motivação.

Nos diários, alguns indícios de propiciamentos foram observados pelos alunos e identificados na pesquisa como modificadores do sistema complexo dinâmico motivacional dos alunos. Viana (1990) já salientara a necessidade de pesquisas que se voltassem

“para o levantamento/conhecimento e análise de fatores que podem influenciar a variável e que podem ser gerados por procedimentos e conteúdos utilizados em sala de aula, sendo portanto passíveis de reflexão e alteração para um melhor aproveitamento em termos de aprendizagem.” (VIANA, 1990, p.4)

Dörnyei (2007) questiona-se sobre o que faz o ambiente da sala de aula motivador e sugere que o contexto educacional pode ser um meio para isso, pois, fornece, conjuntamente com práticas instrucionais adequadas, inspiração suficiente e sentimento de alegria para constituir motivação contínua nos alunos. Assim, segundo a Teoria da Complexidade e do Caos, a interação dos participantes com o meio, em nosso caso a sala de aula, pode servir como atrator, ou seja, como um fator que mobiliza a ordem inicial, tornando-se um mobilizador da motivação.

Consideramos a sala de aula em todos os seus aspectos, desde as características físicas, as relações sociais que se estabelecem entre os agentes do processo educativo e ainda os diversos recursos e metodologia pedagógica empregada pelo professor. As estratégias usadas por ele podem ter grande impacto na aprendizagem e na motivação dos alunos. Entretanto, segundo Dörnyei e Csizér (1998, v.2, p. 224) indicavam, nenhuma estratégia motivacional tem valor absoluto ou geral porque as estratégias motivacionais estão para serem implementadas na mudança dinâmica e em diversos contextos, nos quais a personalidade individual dos aprendizes e do professor, assim como a composição e estrutura do grupo de aprendizes sempre vai influenciar na efetividade das estratégias.

Callegari (2008) sugere que cabe ao professor reconhecer o caráter temporal e transitório da motivação; observar os alunos e identificar o que os (des)motiva; e buscar recuperar a motivação.

Neste sentido, visto que a pesquisa se insere no campo da pesquisa-ação, esses fatores foram identificados e interpretados a partir dos relatos dos alunos, tais como o papel do professor; das atividades apresentadas e a importância (ou não) da formação de grupo para um engajamento e motivação dos alunos na aprendizagem do E/LE.

A seguir, analisaremos outro propiciamento decorrente do processo educativo que também parece ter sido um fator responsável pela alteração da motivação inicial dos alunos: a atuação do professor.

3.2.2.1 O professor como propiciamento motivacional:

Callegari, em 2008, no contexto da capital paulista, relata que, embora a ideia de que o professor seja um dos responsáveis pela motivação de seus alunos, os estudos nesse sentido não haviam aprofundado tal temática. Se antes o papel do professor para motivar o aluno se restringia a recompensas e notas (PINTRICH; SCHUNK, 1996), numa lógica behaviorista, e a motivação se obtinha a partir de fatores externos aos educandos; na atualidade, o professor

passa a ter importância no processo de motivação de seus alunos⁷², pois, segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 328 *apud* CALLEGARI, 2008, p. 63), “virtualmente tudo o que os professores fazem, tem potencial motivacional nos alunos”⁷³. Sendo o contexto de atuação do professor a sala de aula, apesar de limitada e temporária, há outros fatores, externos ao domínio do professor que contribuem e interagem no construto motivacional dos educandos, tais como família, estudos, interesses, crenças, etc.

No que concerne ao professor, as decisões tomadas por ele em sala de aula – desde plano de ensino até atividades cotidianas de aula – terão impacto positivo ou negativo (ou ambos) na motivação dos alunos. Estar atento a isso é fundamental para que se possa refletir sobre o lugar do professor e sobre sua responsabilidade no sistema motivacional dos alunos.

Assim, o primeiro e o mais relevante propiciamento mencionado nos relatos dos nossos participantes como desestabilizador da condição inicial do sistema motivacional se refere à atuação do professor. Deste modo, temos, em nossa pesquisa, 9 participantes que fazem referência a isso.

Callegari (2008), em sua tese de doutorado, apresenta o modelo baseado em Dörnyei (1994, p. 278-280), no qual apresenta o professor como fator presente no nível de situação de aprendizagem. Assim, a autora interpreta que os componentes motivacionais apresentados pelos alunos, relacionados ao professor, podem ser vistos a partir da autoridade que este exerce sobre os alunos; na maneira como apresenta as atividades; na forma como fornece o feedback e ainda na necessidade que os alunos sentem de agradar o professor. Este, por sua vez, pode alterar substancialmente a motivação dos alunos, por meio da empatia que se estabeleça entre os dois partícipes do processo (professor-aluno); de acordo com a formação linguística e fluência na LE; da formação pedagógica que possua; além de sua própria motivação.

Dörnyei (2007) propõe que a criação da sala de aula como meio motivacional está também relacionada à figura do professor, mas, para o autor, é necessário, antes da criação de um ambiente favorável à motivação, que haja já condições iniciais motivacionais estabelecidas. Estas se relacionam ao ambiente saudável, coeso e ao bom relacionamento entre professor-aluno. Entretanto, nos dados do questionário e do diário de nossa pesquisa,

⁷² ALONSO TAPIA; CARTULA FITA, 2000; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001; GARRIDO, 1990; LIEURY; FENOUILLET, 2000; MARCHESI, 2004; PINTRICH; SCHUNK, 1996 são alguns dos pesquisadores mencionados por Callegari quanto a essa temática.

⁷³ Tradução de *virtually everything the teacher does has potential motivational impact on students*

como dito anteriormente, a motivação inicial intrínseca assinalada por Dörnyei (2007) não se cumpre.

O autor ainda salienta que, para a criação de um bom ambiente, faz-se necessário cumprir três fases a saber: 1) gerar motivação inicial; 2) manter e proteger a motivação e 3) encorajar autoavaliação retrospectiva positiva. (Dörnyei, 2007, p. 647)

Deste modo, percebemos, nos relatos, que a geração de motivação inicial pode ter se desenvolvido a partir da empatia e afetividade que consolidaram um bom relacionamento entre PP e os participantes. Elas foram identificadas nos fragmentos de 6 dos diários analisados (E4, E7, E9, E10, E11 e E12).

E4D: “**me gustó la profesora** y su forma de ser y preocuparse por nosotros”.

E7D: “Para mí, la profe **no es solo una profe como las otras, es mucho más, es una amiga**”

E10D: “(...) pensei em desistir, mas a professora fora a única que me motivara a continuar, apesar de ela não ser a minha professora no semestre seguinte. Ela **me ajudou muito com problemas pessoais e pude desabafar com ela**”.

E11D: “A professora é maravilhosa. **Me sinto muito segura, confio nela** (...)”

E4, E7, E10 e E11 relatam a afetividade de maneira positiva, convertendo essa relação professor-aluno para o campo afetivo, ao se tornarem “amigos”, “confidentes” e ponto de segurança, o que pode ter sido um fator para que permanecessem nas aulas de espanhol e por diminuíssem o filtro afetivo em relação à LE.

Pode-se interpretar que, em razão do aspecto afetivo, a ansiedade e o desinteresse iniciais que esses participantes sentiam podem ter diminuído, o que colaborou para que quisessem permanecer posteriormente no curso, servindo como um mobilizador da condição inicial da motivação antes do início do curso ter se alterado⁷⁴. Segundo R. Buck (2005, *apud* Dörnyei, 2014a, p. 519), está claro que, de forma completamente articulada, emoção implica cognição⁷⁵, que implica motivação, que implica emoção, e assim por diante, num emaranhado cíclico que nunca tem fim.

Além da empatia ter gerado nos participantes motivação para aprender nesse contexto, inferimos que fez emergir, em alguns participantes, como E2 e E10, autoconfiança, característica apontada por Dörnyei (1994) e anteriormente por Clément (1980); Clément e Kruidenier (1985) e Labrie e Clément (1986) como importante para aumento da motivação no processo educativo. E2, ao comentar o apoio e incentivo do professor, transfere essa

⁷⁴Para Dörnyei (2014a) a motivação constantemente interage com a cognição e emoção e o construto complexo motivacional frequentemente inclui componentes afetivos e cognitivos.

⁷⁵Entendemos que para que a aprendizagem ocorra, fatores cognitivos são colocados em ação.

admiração e carga afetiva para o desejo de aprender de modo amplo, como se o reconhecimento de outro, além de seus familiares fosse essencial para que não desistisse. Sobre este aspecto, Dörnyei e Csizér (1998) apontam que a autoconfiança é também um construto complexo que pode ser desajustado pela ação do professor, por meio da criação de um ambiente agradável e de feedback linguístico positivo.

Outros autores também defendem esse postulado, como Alonso e Fita (2006), Boruchovitch e Costa (2000), Dörnyei (2001), Williams e Burden (1999), segundo os quais, há a necessidade de se criar uma atmosfera livre de tensões para desenvolver nos aprendentes vontade de participar das atividades propostas em sala de aula. Isso deve ser obtido por meio de uma metodologia e uma ação pedagógica do professor. De acordo com Callegari (2008), ele deve atuar como facilitador, promovendo uma prática pedagógica centrada no aluno, por meio da apresentação de atividades e formação pedagógica que seja identificada por eles. A esse respeito, E1, E2, E5, E7, E8, E9, E10 e E11 apontam a presença do professor e de sua didática como fatores, interpretados por nós, importantes para a sua motivação.

E1D: “Quando comecei a fazer as aulas de espanhol fiquei com muito medo de não entender e não conseguir, mas a professora **explicando cada detalhe**, foi fácil!”

E2D: “(...) na minha opinião, a professora foi um grande elemento que fez eu mudar de opinião sobre a língua. Ela sempre nos passou confiança e carisma. **Sempre compreensiva na hora de explicar, sempre prestativa para nos ajudar nos exercícios. Nunca deixou de explicar nada.** Hoje em dia posso falar que o espanhol é uma das minhas grandes paixões”

E5D: “(...) achei que a professora seria bem chata, mas como dizem as aparências enganam. Gostei do **jeito que a professora X ensina, é um jeito fácil.**”

E7D: “una cosa que me encanta en las clases de español es **la manera como la profe empieza a enseñar algún assunto (sic) nuevo: ella empieza traendo un tema para una pequena discusión entre los alumnos de la clase, y así empezamos a discutir cosas nuevas!**”

E8D: “quando a X saiu, foi bom, porque voltei a sentir que estava aprendendo, porque a aula **era mais interessante, sobre temas atuais**, etc.”

E9D: “(...) Mudamos de professora durante o período de férias, eu particularmente estranhei muito no começo porque a **sua maneira de ensinar sempre foi mais explícita e de mais fácil entendimento que a primeira.**”

E10D: “Com o tempo a professora foi **explicando, passando o conteúdo**, eu fui conhecendo o pessoal e notei que seria um curso legal, apesar das dificuldades”

E11D: “A professora é maravilhosa. Me sinto muito segura, confio nela e isso favorece muito minha aprendizagem, **tornando as aulas bem interativas, legais e sempre está disposta a tirar nossas dúvidas e explicar quantas vezes for necessário.** A confiança e o gostar de um professor é um passo muito importante.”

Em alguns dos excertos destacados anteriormente, emerge a apreciação positiva baseada na afetividade com relação às escolhas pedagógicas e sobre a capacitação docente, como se verifica em E1, E2, E5, E8, E9, E10 e E11; fazendo-os serem pouco objetivos e precisos quanto a sua constatação (somente E7 apresenta uma visão objetiva sobre a atuação docente ao relatar como se dão as atividades em sala de aula).

A partir do relato de E1, infere-se que o medo inicial fora diminuído ao ponto de quase inexistir como resultado da ação do professor em explicar-lhe os detalhes; ou seja, um sentimento negativo individual e pessoal que não se refere diretamente à aprendizagem da língua estrangeira vem à tona relacionando-se com o pedagógico. E2 também traz características individuais da professora como carisma e presteza, associando-as à atuação pedagógica. De maneira análoga, E11 aponta a confiança na professora como recurso pedagógico necessário para motivá-la (“A confiança e o gostar de um professor é um passo muito importante.”). E5, E8, E9 e E10 mencionam “forma mais fácil em ensinar”, mas não descrevem como e o que entendem por isso.

Além disso, o professor é apresentado com afetividade, na qual vemos transparecer fatores emotivos que se somam aos cognitivos – explicar, aprender, passar conteúdo demonstram estratégias cognitivas necessárias para o âmbito do ensino/aprendizagem –pode-se interpretar que este fator modificou o sistema motivacional dos alunos. A esse respeito, Dörnyei (2009) havia indicado ser frutífero focar no conglomerado motivacional, formado pela motivação, cognição e emoção, sendo os três uma amalgama coerente que funciona como um todo. Deste modo, concordamos com Dörnyei (2009) ser difícil a separação destes três elementos para entender a motivação.

Apresentamos a seguir algumas considerações sobre outro propiciamento que pode ser apontado como mobilizador do sistema motivacional dos alunos: as atividades desenvolvidas em sala, que também se inter-relacionam à postura motivacional do professor.

3.2.2.2 Atividades diversificadas e significativas

Segundo Dörnyei (1994), se consideramos o nível de situação de aprendizagem, os componentes motivacionais que estão relacionados com o contexto de aprendizagem formal podem ser específicos do curso, ou seja, podem envolver materiais didáticos, métodos de ensino e atividades de aprendizagem, além do papel/ atitudes/metodologias do professor. Esse é responsável por levar atividades diversificadas à sala de aula e para isso, Callegari (2008) traz os postulados de Sánchez Pérez (1993, p. 117-118, *apud* CALLEGARI, 2008, p.

110), mencionando algumas características que as atividades devem seguir a fim de promover a motivação dos alunos:

- 1) ter conteúdo interessante;
- 2) apresentar conteúdo que suscite a sensação de novidade;
- 3) proporcionar um desafio, criatividade;
- 4) envolver vários sentidos;
- 5) apresentar caráter lúdico;
- 6) ter uma caráter social (interação, colaboração e participação do grupo);
- 7) não ser mais difícil do que os alunos possam fazer, ou seja, que lhes possibilite êxito;
- 8) entreter os alunos;
- 9) ser útil;
- 10) suscitar a curiosidade;
- 11) representar mudança em relação ao estado habitual.

Procuramos encontrar nos relatos as características mencionadas, mas a separação e segmentação nesses elementos pareceu impossível devido às percepções serem muito individuais e uma característica complementar ou se sobrepor à outra.

Dörnyei e Csizér (1998, p. 206-207) nos “Dez comandos para a motivação de aprendizes de língua”, orientam que o nível de situação de aprendizagem considera vários aspectos da aprendizagem da língua presentes na configuração de sala de aula. Três tipos de fontes motivacionais podem ser separadas:

- 1) componentes motivacionais específicos do curso;
- 2) componentes motivacionais específicos do professor;
- 3) componente motivacional específico do grupo.

Na primeira fonte motivacional, dos componentes motivacionais específicos do curso, podemos encontrar aspectos relacionados a quatro aspectos de sala de aula:

- a) conteúdos de planejamento;
- b) materiais de ensino;
- c) métodos de ensino;
- d) tarefas de aprendizagem.

I) ser interessante (principalmente centradas na curiosidade dos alunos e no desejo de saber mais sobre si mesmos e sobre seu entorno socioambiental);

II) ser relevante (apresentar aos estudantes possibilidade de os alunos sentirem que as instruções estão conectadas a importantes necessidades, valores e objetivos pessoais);

III) gerar expectativa (para que percebam possibilidade de sucesso com ela);

IV) satisfação (o resultado da atividade, referindo-se a combinação de recompensa extrínseca, como elogios e notas; com recompensas intrínsecas, como alegria e orgulho)⁷⁶.

Creemos que estes componentes são mais facilmente identificados nos relatos dos alunos e os discutimos a seguir.

a) Conteúdos do planeamento:

Sobre o conteúdo do planeamento, no questionário, os participantes E2, E4, E9 e E11 haviam comentado que a negociação do planeamento poderia gerar motivação, aproximação com o professor e ainda percepção sobre o processo de aprendizagem. No diário encontramos reiteraões a esse respeito nos relatos a seguir:

E2D: “Esse ano a forma de ensino foi diferente, ela (a professora) nos deu mais espaço para debater o que queríamos. **Ela é a minha única professora que deixa que os alunos deem opinião e sugestões para a aula. Esse é o diferencial dela, assim podemos de alguma forma nos aproximar dela.**”

E6D: “Hoje nós falamos o que iremos fazer nas próximas unidades. **É interessante isso porque podemos ajudar a montar o nosso curso.** Depois do intervalo teve apresentação teatral e musical da escola”

E11D: “Planejamos as próximas atividades com a professora. **Foi bacana expor nossas ideias de trabalhos para ela e poder ajudar a montar aulas diversificadas.** Organizamos diversos meios de trabalharmos tanto em grupo como individual. **Decidimos juntos** como trabalharíamos cada tema dado, de como iríamos fazê-los e quais deles iríamos apresentar para o próprio grupo.”

E12D: “Hoy tivemos uno planeamiento (sic) de los temas futuros y **gostei mucho porque nosotros podemos dar nuestras opiniones de o qué poderíamos hacer.**”

Observamos que a perspectiva de trabalho de PP pautada na negociação e abertura para que os alunos se manifestassem quanto ao desenvolvimento do curso, emerge nos relatos

⁷⁶Do original: *interest (intrinsic motivation centered around the individuals' inherent curiosity and desire to know more about themselves and their environment), relevance (the extent to which the student feels that the instruction is connected to important personal needs, values or goals), expectancy (perceived likelihood of success) and satisfaction (the outcome of an activity, referring to the combination of extrinsic rewards such as praise or good marks, and to intrinsic rewards such as enjoyment and pride).* 2) *Teacher-specific motivational components, which are related to the teacher's behaviour, personality and teaching style, and include the affiliative motive to please the teacher, authority type (authoritarian or democratic teaching style) and direct socialization of student motivation (modelling, task presentation and feedback).* 3) *Group-specific motivational components, which are related to the group dynamics of the learner group*

desses quatro participantes como um fator positivo. Interpretamos que o planejamento conjunto foi outro propiciamento que desestabilizou e modificou o sistema motivacional, responsável por oscilações afetivas positivas sobre a aprendizagem da LE e em relação a PP que transparecem com os adjetivos “interessante”, “bacana”, e com o verbo “gostei”. Não percebemos nos relatos apreciação negativa à mudança de perspectiva.

b) Materiais de ensino:

Conforme indicado nos questionários, nos diários também é frequente a alusão aos diversos materiais utilizados em aula. Há exercícios gramaticais, com foco na forma; atividades lúdicas, vídeos; música; áudio do material didático; atividades orais, conforme identificamos nos relatos a seguir:

E2D: “Nesse ano aprendemos direções, verbos regulares e irregulares, verbos no pretérito imperfeito, **contos** infantis, **brincadeiras** infantis, expressões de viagem, esporte e contaminação do meio ambiente”

E4D: “ Gosto das aulas porque elas são divertidas, há **jogos**, vemos **vídeos**, escutamos **áudio e música**, enfim... é sempre **diferente** e acho que com essas coisas aprendo mais e mais rápido.”

E5D: “Hoje na aula a professora passou tipo uma prova: era para completar as frases com verbos irregulares ou regulares, **não foi fácil, mas também não foi difícil, eu até gostei** de ter feito essa atividade”

E7D: “A mí me gusta mucho de la manera como la profe nos pasa **atividades de “fixação” con músicas y actividades de conversación**. Me recuerdo que vimos el verbo gustar con música “Me gustas tú”; actividad de horas; verbo en gerundio con la canción de Shakira “Estoy aquí” y presentamos una vez la canción “Ella” de Bebe para el Festival de Música y discutimos el problema de la violencia contra la mujer.”

E9D: “Em conjunto com a sala **fizemos um "blog" com textos produzidos em espanhol pelos próprios alunos para retratar os problemas com a falta d'água**

E10D: “Eu gosto das **aulas de gramática**, acho que são bem produtivas, assim posso tirar todas as minhas dúvidas, aprendo a escrever e a falar.”

E12D: “Durante esse tempo (14/09 a 14/12) fizemos muitas coisas que para mim me ajudaram a entender o espanhol, por exemplo, uma das coisas que fizemos foi organizar a feira de ciências, onde, como tínhamos que falar da falta de água, criamos **um blog** e nele postamos vários assuntos sobre esse tema para a exposição dos trabalhos. Eu não pude participar no dia da apresentação, porque estava em outro projeto.”

Entendemos que ao mencionarem os recursos didáticos, os participantes põem ênfase não só no que lhes ajuda a aprender, mas também nos aspectos motivadores desses propiciamentos que afetam o sistema motivacional complexo positivamente.

c) Métodos de ensino:

Além dos elementos já mencionados no item 3.2.2.1, a atuação de PP é indicada com verbos de apreciação positiva como “gostar”, “amar” e expressões como “ser legal”, “ser bacana”, “dar ibope”, “achar legal” para caracterizar a prática docente como diferenciada.

Inferimos que PP, por meio da diversidade de materiais diversificados levados à sala de aula apontados pelos alunos, vale-se de uma abordagem metodológica diversificada.

d) Tarefas de aprendizagem:

Conforme havíamos indicado antes, as tarefas de aprendizagem variadas têm potencialidade motivacional. De acordo com a divisão, encontramos alguns excertos que elucidam as características:

I) ser interessante

Percebemos, pelos relatos de E5, E9, E10 e E12 que alguns temas foram considerados interessantes: problemas ambientais decorrentes da ação humana e religião. E5 estava matriculado no grupo GS enquanto E9, E11 e E12 eram do grupo GR. Se comparamos as temáticas apresentadas pelos outros participantes da pesquisa, entendemos que estes participantes demonstram interesse em discutir assuntos mais atuais e reflexivos na sala de LE e que, por conseguirem fazê-lo, essas atividades se tornam mais motivadoras que outras, como as que levam em consideração aspectos pessoais.

E5D: Gostei muito dessa aula⁷⁷, porque não só aprendi palavras, mas tomei consciência de que se não mudarmos nossas atitudes em relação ao planeta, ele acabará morrendo e nós também.”

E9D: “Em conjunto com a sala fizemos um "blog" com textos produzidos em espanhol pelos próprios alunos para retratar os problemas com a falta d'água e também para conscientizar os cidadãos(sic) que o consumo exagerado de água pode prejudicar toda uma população, como já está acontecendo nos grandes centros urbanos, por exemplo, São Paulo.”

E11D: “Como decidido no planejamento entre os alunos e a professora, começamos a desenvolver o trabalho sobre meio ambiente e seus problemas. De início foram dados alguns tópicos sobre a água, tendo que apresentar o problema, as causas, as soluções e as consequências. Cada aluno escolheu um tópico e ficaram encarregados de pesquisá-lo e escrever um artigo. **Achei bem legal essa forma de trabalho, pois assim nós nos informamos mais sobre o que está acontecendo ao mundo e praticamos bastante a escrita espanhola. Nesta aula planejamos também a montagem de um blog para a nossa turma, tratando esse tema com vários textos, imagens e vídeos.”**

E12D: “Apresentamos um trabalho sobre festas populares como havíamos feito no planejamento de agosto. Primeiro falamos sobre o Día de Los Muertos e **deu bastante Ibope porque encontramos em assuntos de como cada religião encara a morte. Na nossa sala tem uma variação grande de**

⁷⁷A aula a que E5 se refere se relaciona a mudanças meio-ambientais da cidade de São Paulo e sobre a atuação dos seres humanos no planeta.

cultura, pois uns são evangélicos, outros espíritas, outros católicos, outros não são nada, então pudemos discutir muito sobre isso.”

II) ser relevante:

A relevância das atividades realizadas na salas dos grupos GS e GR também remetem às temáticas que foram consideradas mais motivadoras. Isso porque esses temas propiciaram que a voz dos alunos fosse ouvida, ou seja, tornaram-se ativos em seu processo de ensino/aprendizagem e em sua formação como cidadão no/do mundo, o que garante relevância. Percebe-se uma incidência na temática sobre a infância que atinge os dois grupos, através de seus participantes (GR – E9 e E11; GS – E1, E2, E6)

E1D: “**ia ser super divertido** falar sobre quando éramos crianças, pequenos, falando sobre o que fazíamos e o que gostávamos”

E1D: “(...) também **gostei** de fazer alguns trabalhos falando sobre quando éramos pequenos, contando o que fazíamos e o que gostávamos, foi divertido!”

E1D: “Hoje aprendemos coisas de quando éramos crianças. Algumas brincadeiras, lembranças boas e ruins. Mas de tudo isso o que eu mais **gostei foi de conversar sobre o tema e dar as nossas opiniões**, adoro quando temos essa oportunidade.”

E1D: “**O que mais gostei foi de conversar sobre o tema e dar nossas opiniões, adoro quando temos essa oportunidade**

E2D: “O que **mais gostei de estudar foram as brincadeiras infantis e esportes**”

E6D: “Hoje falamos sobre obrigação e sobre infância e jogos. A professora entrou no tema da infância e **foi legal poder falar** do que brincávamos e aprender os nomes dos brinquedos e brincadeiras em espanhol.”

E9D: “Foi lançada a ideia de estudar a infância no curso de espanhol. Cada um dos alunos produziu seu próprio vídeo, contendo fotos da sua infância seguido da música que mais os marcou. Eu separei fotos com as pessoas que mais me marcaram, pai, mãe, avó, tios, tias, primos e amigos. As músicas "Senhor do Tempo - Charlie Brown Jr" e "Pais e Filhos - Legião Urbana" foram as escolhidas, pelo fato de que meus pais as ouviam quando eu era menor. **Particularmente eu gostei de mostrar pra a professora e para os colegas um pouco do meu passado, a parte mais feliz e que eu me recordo.**”

E9D: “Durante algumas aulas estudamos sobre o que pode acontecer no nosso futuro. Uma estimativa de 10 anos. Mudanças na educação, saúde, família, sociedade, alimentação, profissão entre outros temas. Foi discutido sobre o que cada um pensa como será seu próprio futuro, e de certa forma uma maneira de planeja-lo, e só Deus sabe se irá realmente acontecer kkkkkk. **Espero que o meu futuro seja próspero**, e melhor que o passado”

E11D: “Essa semana apresentamos um trabalho por vídeo sobre nossa infância, com fotos, músicas que nos marcaram. Discutimos bastante em sala de aula sobre esse tema, **o que foi muito legal. Percebi que tanto a mim quanto aos meus colegas de classe que esse tema foi bastante empolgado e ficamos bastante entusiasmados a trabalhar com ele**, de mostramos de como éramos, quais eram nossos gostos, contar nossas histórias, compartilhar brincadeiras e lembrar as músicas e os bons tempos de quando fomos criança. Me emocionei bastante quando apresentei meu trabalho, achei que isso não aconteceria, ao falar do meu avô paterno. **Foi algo que me marcou bastante.** Falar

da nossa infância é algo muito pessoal e legal, muito nostálgico! Adorei compartilhar isso com meus amigos e com a professora.”

III) gerar expectativa (para que percebam possibilidade de sucesso com ela)

Outro aspecto que notamos nas atividades é que elas devem ser sentidas pelos participantes como atividades que lhes proporcionará obtenção de sucesso, seja na aprendizagem da LE ou de elementos do entorno social (DÖRNYEI, 1994). Assim, E12, E3 e E11 comentam que as diferentes atividades (discussão, filme e blog, nestes fragmentos) proporcionaram aumento do conhecimento linguístico necessário para outros aspectos de suas vidas, como a pessoal e a social.

E12D: “Depois da feira entramos um pouco sobre o assunto de como seria nosso futuro daqui a 10 anos e falamos um pouco do que imaginamos que vamos estar fazendo. **Aprendemos os verbos no futuro para usar eles em nossa discussão.**”

E3D: “Quando a professora **passou o filme eu achei muito interessante porque eu achei que aumentou o meu vocabulário.**”

E11D: “Hoje iniciamos nosso trabalho no blog! Pesquisamos imagens, a professora corrigiu nossos artigos e os revemos para podermos publicá-los. **Adoro utilizar blog, acho muito interativo e legal, além de ser fácil de se usar.** O design do blog está de acordo com o tema, ficou bonito. O blog é de fácil acesso, nos permitindo a utilização do mesmo em casa, podendo publicar mais vezes. Irei divulgá-lo para que todos vejam nossos trabalhos e que talvez possamos sensibilizá-los, os fazendo refletir sobre a grave escassez aqui em São Paulo em todo o Brasil, principalmente.”

IV) satisfação:

As atividades que garantam sentimento de felicidade e alegria tendem a ser melhor aproveitadas pelos participantes para aprender mais a língua estrangeira (DÖRNYEI, 1994). Assim, segundo os relatos, quando podem falar de suas vidas pessoais, além de se satisfazerem (o que lhes propicia recompensa intrínseca), diminuem o filtro afetivo e usam mais a LE.

E3D: “A aula que **eu mais gostei foi quando nós brincamos de caça ao tesouro.** Foi bem legal e me fez entender as direções mais rápido.”

E3D: “As aulas (sobre a infância) **foram boas para mim saber mais sobre as brincadeiras e ver como é bom ser criança,** rrsrs.”

A satisfação pela recompensa extrínseca, a partir do reconhecimento do outro também é um fator motivacional das atividades, conforme se nota nos fragmentos a seguir:

E3D: “**Amei ter participado** da escola aberta na escola, apesar de **ter sido um desafio.** **Eu amei** a experiência, **foi fantástico** ter um contato com o público e mostrar o que aprendemos dentro da sala de aula com a professora.”

E6D: “Hoje vimos o que vamos apresentar na feira. Tenho vergonha de apresentar, mas **acho interessante podermos mostrar um pouco do que aprendemos em sala**. Vamos mostrar os brinquedos e brincadeiras que vimos e propor uma sala de jogos em espanhol. **Espero que gostem**”

E8D: “as atividades de trabalho que fizemos, tipo a da infância e mesmo a das festas. **Acho que quando temos que apresentar, vamos mais fundo nas coisa, é um desafio.**”

Em geral, para os participantes da pesquisa mais novos (E1, E2, E3, E6, E7 e E8), do grupo GS, as atividades mencionadas que foram significativas são as que envolvem o elemento lúdico: música, comida, brincadeiras e brinquedos, dança, etc. Pela pouca idade, questões que exigem um posicionamento maior sobre os problemas sociais, culturais não são mencionadas e podem não ter sido motivadoras para eles, uma vez que conhecimento dessas temáticas não é tão abrangente como com os participantes mais velhos.

Entretanto, do grupo GR, E9, E10, E11 e E12 preferem as atividades que gerem discussão e mobilização de outros saberes com os quais já tiveram contato na escola ou fora dela, como é o caso da escassez de água ou mesmo a temática religiosa que aparece no fragmento de E12 que propiciou uma discussão, visto que a diversidade religiosa na sala era grande.

Algo que nos pareceu relevante foi a referência às atividades que tinham como tema a “infância”⁷⁸. Infere-se que, por apresentar propostas em que os participantes eram solicitados a falarem de si, essa atividade tornou-se significativa para quase metade dos participantes (7 deles: E1, E2, E3, E6, E8, E9, E11), fato que corrobora a visão de Viana (1990, p.134), segundo o qual “quando o conteúdo permite ao aluno falar de coisas de sua realidade, a tarefa fica mais significativa” e que isso evidencia “aspectos positivos para a motivação na aula”.

Nesse sentido, apresentando as temáticas⁷⁹ desenvolvidas no semestre para se ter uma ideia de quais atividades foram mais impactantes e significativas e que foram registradas nos diários. O quadro que se segue, refere-se a isso:

⁷⁸ O quadro de conteúdos com base gramatical a ser trabalhado de acordo com os estágios feitos pelos professores e coordenação no ano de 2013 fora seguido e, para ser significativo para os alunos, quando os tempos verbais referentes aos passados foram apresentados, pensou-se numa temática na qual os aprendizes pudessem falar de suas realidades, bem como ampliar conhecimentos e diferenças quanto à forma de brincar nos diferentes países hispano-falantes. De acordo com o planejado, PP tentava sempre planejar as atividades baseando-se no enfoque por tarefas, conforme se pode verificar no apêndice E, visto que sempre havia um produto final que encerrava o bloco de tema/contéudo aprendido.

⁷⁹ O plano de trabalho do semestre com as temáticas encontra-se no Apêndice E

Participantes que mencionam	Temática Infância	Temática Futuro pessoal e do mundo	Temática Problemas ambientais	Temática Festas típicas
E1	X			
E2	X		X	
E3	X			
E4				
E5			X	
E6	X		X	
E7				
E8	X		X	X
E9	X	X	X	
E10				
E11	X		X	
E12		X		X

Quadro 7: relação de menções nos diários dos participantes às temáticas trabalhadas em sala

E4 e E10, dentre os doze participantes, focaram em seus relatos de maneira geral, não especificando as atividades do quadrimestre. Isso também pode ser um indicativo do silenciamento que apresentam e talvez que as atividades propostas para o quadrimestre não tenham sido significativas e/ou mobilizadoras do sistema motivacional para a aprendizagem desses alunos.

Um ponto chave que chama a atenção é que, nos diários, não encontramos indícios de aspectos negativos às propostas didáticas, nem aos recursos de sala de aula, o que nos faz supor que os alunos não estavam completamente à vontade em escrever os diários e podem não terem escrito críticas por medo de se exporem.

Ressalta-se que, como a análise se baseia nos relatos que fizeram os alunos sobre as atividades mencionadas como significativas, não analisamos se houve desenvolvimento da competência linguística a partir delas⁸⁰.

Como analisado anteriormente, pôde-se perceber que a presença de atividades e temáticas variadas, consideradas como relevantes e que remetiam proximidade em relação à

⁸⁰ Indicamos nas conclusões possibilidade de em pesquisas futuras relacionar os relatos com a competência linguística.

realidade dos alunos, é interpretada, como propiciamento motivador, significativo para o aprendizado de espanhol.

Os alunos apontam debate/aula de conversação (E1, E2, E9, E11, E12), explicações e exercícios gramaticais (E2, E5, E7, E10), música (E3, E7) e jogos (E3) como atividades motivadoras⁸¹, com maior incidência; mas apontam também os seminários⁸² (E1, E2, E6, E9, E11) como relevantes. Nossos dados se opõem aos encontrados na pesquisa de Callegari (2008), uma vez que os participantes da pesquisa da referida autora apontam como significativos, em ordem do mais motivador ao menos: os jogos, vídeo/filme; música; leitura de jornal/revistas; debate/ aula de conversação; explicação gramatical; leitura de livros extraclasse; exercício escrito; exercício oral; memorização de diálogos; dramatização/teatro; prova escrita; redação; chamada oral; prova oral e seminário.

A seguir analisamos outro propiciamento que pode ser interpretado como um fator mobilizador do sistema motivacional: a interação e formação de grupo, visto que fora mencionado atrelado às atividades por alguns participantes (E1, E2, E9, E11 e E12).

3.2.2.3 Interação e formação de grupo:

Segundo Dörnyei (2001, p 100-101 *apud* CALLEGARI, 2008, p.112),

- “ a) a cooperação entre os alunos favorece a formação de um grupo coeso, unido, que aprende a aceitar e trabalhar com as diferenças individuais, em busca de um objetivo comum;
- b) aumenta-se a expectativa de sucesso na realização de atividades, já que cada um sabe que poderá contar com o colega em caso de dificuldade;
- c) o trabalho cooperativo une dois objetivos de um curso de línguas: o conhecimento linguístico e a interação social;”

Levando em conta tais considerações, a interação com o grupo poderia ser um fator que se refletiria no nível motivacional.

Apesar da importância do grupo ser mencionada por diferentes autores ao caracterizarem a motivação extrínseca, somente 2 dos 12 participantes mencionaram-na nos diários.

Observamos, nos relatos a seguir que, embora do ponto de vista da PP, os dois participantes estivessem integrados e se sentirem bem com o reconhecimento dos demais integrantes do grupo, E2 e E10 divergem quanto a esse fator .

⁸¹ Na entrevista encontramos mais indícios de quais atividades pressupõem um grau motivacional maior.

⁸² Vale ressaltar que os seminários são atividades feitas em grupo.

<p>Interação/formação do grupo</p>	<p>E2D: “(...) me aproximei mais do pessoal da sala e formamos um vínculo que não imaginaria que criaria.”</p> <p>E10D: “Fiquei um ano e meio estudando com a mesma turma no período da noite, mas por conta de outro curso, tive que mudar para a turma de sábado. Sinceramente não gostei da turma, as idades são diferentes, eles falam muito, e quase nem fazem nada, isso me desmotiva mais ainda.”</p>
---	--

Quadro 8: Fragmentos sobre relevância do grupo para a motivação para aprender

Percebe-se que os participantes E2 e E10 percebem o grupo de maneira diferente, muito embora os dois, quando da coleta de dados, estavam na mesma turma.⁸³ Apesar de, no fragmento, transparecer desconforto com os companheiros de sábado, a insatisfação do grupo também emergiu quando se referiu aos colegas anteriores em outro fragmento do diário:

E10D: “ (...) muitas vezes pensei em desistir, **por causa da turma**, que muitas vezes até hoje não participam de nada do que a professora Lola⁸⁴, que é ótima, mas muitas vezes não ensina nada, por preguiça, por falta de apoio moral, por questões sentimentais e pela minha vida, social e econômica.”

Assim, como a motivação é um construto dinâmico e complexo, não podemos desconsiderar que fatores externos, como a família, história de vida, problemas econômicos também podem se transpor ao contexto escolar.

Para E2, o vínculo criado com os colegas pode ser interpretado como um fator que o motiva a frequentar as aulas⁸⁵, pois sente-se à vontade com os colegas o que, segundo Dörnyei (1994) é um fator que diminui a competição entre os estudantes.

É possível encontrar mais indícios da importância ou não do grupo para a mobilização do sistema motivacional dos participantes da pesquisa nas entrevistas que fazem parte do terceiro instrumento de coleta de dados, já que poucos participantes comentaram nos relatos dos diários. Dörnyei (2007) assinala que o grupo se insere no que chama de qualidade do ambiente de sala de aula, responsável pela primeira condição necessária para que a motivação

⁸³ E10 havia trocado de turma porque iniciou outro curso no período noturno, transferindo-se para o grupo de sábado no qual E2 estava matriculado. Além do relato no diário, E10 dava mostras em sala de aula de seu descontentamento com relação ao grupo e permanecia muito tempo e em muitas atividades afastada dos colegas. Quando precisava realizar alguma atividade em duplas ou de forma coletiva, fazia o estritamente necessário e logo se separava.

⁸⁴ Nome fictício criado para o professor ao qual o participante se refere. Este não é aPP.

⁸⁵ E2 já havia sinalizado o grupo como fator motivacional no questionário. Quando justificou a sua motivação atual, na pergunta 12, relatou que um dos motivos para continuar eram “os amigos da sala”. Outro participante que também justifica sua motivação a partir do grupo é E11. Assim relata no questionário: “gosto muito das aulas, da professora e da minha turma, isso me motiva bastante”

e aprendizagem se estabeleçam e supomos que o sentimento de pertencer a um grupo também modificam a motivação dos participantes para aprender E/LE.

Passamos agora a discorrer sobre o último aspecto que se pôde depreender dos diários de aprendizagem: a variação motivacional, ou seja, se participantes da pesquisa apresentavam explicitamente se sua motivação havia diminuído ou aumentado e a que se atribuía essa variabilidade.

3.2.2.4. Variabilidade motivacional

Como a motivação é um sistema complexo dinâmico, conforme já salientava Viana (1990) e corrobora Larsen-Freeman e Cameron (2008), não só os elementos componentes e agentes do sistema mudam com o tempo, fazendo com que emerjam e mudem os estados do sistema, mas a maneira como os componentes interagem entre si também muda com o tempo.

Desse modo, buscamos, nos diários, fragmentos que apontassem oscilação no sistema motivacional. Encontramos tanto oscilações crescentes de motivação, como decrescentes nos diários de 3 dos participantes, de um total de 12, ao se referirem ao processo educativo completo, remetendo-se a estágios anteriores e não somente ao período da coleta dos dados:

Variabilidade motivacional	<p>E1D: “Já tive vontade de parar, mas sei que se eu parar não vou conseguir encontrar lugar melhor para mim terminar meu curso de Espanhol e tenho certeza que quando acabar esse, irei fazer um de francês, italiano, alemão e todos o que tiver ao meu alcance”.</p> <p>E6D: “Pensei em desistir no começo do segundo ano, mas continuei e decidi continuar”.</p> <p>E10D: “Muitas vezes pensei em desistir, por causa da turma, que muitas vezes até hoje não participam de nada, pela professora X⁸⁶, que é ótima, mas muitas vezes não ensinava nada, por preguiça, por falta de apoio moral, por questões sentimentais e pela minha vida, social e econômica”.</p>
-----------------------------------	---

Quadro 9: Fragmentos com variação da motivação para aprender

O fato de pensarem em desistir revela que houve diminuição motivacional no decorrer do curso como um todo, mas não especificamente no período da pesquisa. Entretanto,

⁸⁶ O nome da professora foi preservado por questões éticas.

somente E10 apresenta justificativas para isso (grupo, falta de ensino, etc.). Por isso, fez-se necessário explorar este elemento na entrevista.

3.3 Entrevistas

Por meio das entrevistas que foram gravadas no último dia de aula, quisemos retomar algumas questões como motivação inicial, motivação atual e ainda os fatores que poderiam ser identificados como propiciamentos para a variabilidade motivacional dos participantes da pesquisa.

Buscando aprofundar nas análises, em razão das limitações de tempo para a conclusão desta pesquisa, a fim de realizar a análise das entrevistas e a triangulação dos dados, optamos por reduzir o número de participantes e fizemos um recorte, passando dos 12 participantes iniciais a 6 participantes, cujos dados foram triangulados. Este recorte só foi possível graças às análises dos dados dos dois primeiros instrumentos de coleta de dados.

Para melhor visualização das informações dadas pelos participantes E1, E2, E3, E9, E10 e E11, no apêndice F, apresentamos um quadro com os excertos mais significativos divididos em categorias sobre as quais discorreremos a seguir.

3.3.1 Motivação inicial:

Os participantes analisados a partir do recorte: E1, E2, E3, E9, E10 e E11⁸⁷ reiteram na entrevista que sua motivação não era intrínseca para aprender. Analisamos separadamente e recuperamos as respostas para os três instrumentos de coleta de dados de cada participante e posteriormente identificaremos as semelhanças e divergências entre eles:

a) Informações sobre E1:

Questionário	Diário	Entrevista
--------------	--------	------------

⁸⁷Ressaltamos que os participantes selecionados para o recorte representam os dois grupos de coleta de dados, sendo do grupo GS, E1, E2 e E3. Do grupo GR são E9, E10 e E11. Todos os participantes do recorte são do sexo feminino. E1, E2 e E3 tinham a mesma idade, 13 anos. E9 tinha 15 anos; E10 tinha 16 anos e E11 tinha 17 anos.

<p>“eu tinha me matriculado no francês”</p> <p>“mas não abriu vaga”</p> <p>“então eu vim para o espanhol”</p>	<p>“nem sabia porque que eu estava lá”</p> <p>“mas depois vi que eu estava no caminho certo (...) com a professora explicando cada detalhe, foi até fácil”</p>	<p>“(...) eu não queria fazer espanhol. Queria francês. (...) quando a gente fez a matrícula (...) a moça lá falou ‘faz espanhol’, aí eu falei ‘ah, é fácil, vou fazer, porque E2 também tava fazendo, daí eu vou fazer com ela”</p>
--	--	--

Quadro 10: motivações iniciais participante E1

Na entrevista, E1 revela novamente a negativa de motivação frente ao espanhol e responsabiliza outrem. Sua iniciativa retorna ao indicar que por uma colega da escola é que resolveu transferir-se ao curso.

No questionário E1 usa a primeira pessoa (eu) ao narrar seu interesse em aprender a língua francesa, e, apesar de inserir uma oração coordenada adversativa seguindo seu relato, mantém a primeira pessoa e usa o verbo “vir” mostrando a mobilidade sofrida para a língua espanhola. Sua marcação como agente do que diz aparece em “**gostei**, pois assisti várias novelas espanholas”. Percebe-se no questionário a necessidade em tentar justificar o gosto adquirido pela aprendizagem da língua, mas marca, também a negação inicial em primeira motivação para aprendê-la.

No diário, em uma das entradas de memória, mencionou seu desinteresse pela língua ao relatar que “nem sabia porque que eu estava lá” o que demonstra sentimento de medo e apreensão e falta de protagonismo, fatores considerados negativos à motivação. Entretanto, percebe-se também no diário, assim como no questionário, a necessidade de marcar uma ruptura com esse sentimento “mas depois vi que eu estava no caminho certo (...) com a professora explicando cada detalhe, foi até fácil”.

Comparando os relatos dos três instrumentos, notamos uma estrutura linguística que se repete: o participante se coloca como agente da escolha de cursar outro idioma, o francês, e, posteriormente, ao referir-se ao espanhol, utiliza uma oração coordenada adversativa com alguma informação positiva sobre o que lhe fez permanecer no curso. Inferimos ser necessário, para o participante, encontrar uma justificativa para ter permanecido no curso, uma vez que, supomos que, para ele, o fato de não ter condição inicial motivacional favorável, não lhe promoveria a ação positiva que tem quanto à língua espanhola.

b) Informações de E2:

Questionário	Diário	Entrevista
“minha mãe me motivou a fazer espanhol” “[...] peguei paixão por essa língua e não pretendo desistir”	“minha mãe optou por me colocar nele” “ meu tio, ele fala, então... meu tio, ele nasceu na Espanha, então é mais fácil”	“Antes de eu entrar aqui eu queria o alemão , mas minha mãe me transferiu pro espanhol.”

Quadro 11: motivações iniciais participante E2

Seu relato oscila de interferência aceita a imposição familiar, a qual é absorvida pelo estudante. Nos três instrumentos, o participante da pesquisa justifica a motivação externa para aprender, proveniente da mãe; mas ela é apresentada em cada instrumento de maneira diferente. No questionário, interpretamos a motivação da mãe como influência indireta, ou seja, o verbo motivar supõe estímulo e não obrigatoriedade que passa a transparecer nos outros instrumentos. No diário, E2 vale-se do verbo “optar”, percebe-se que quem teve a opção foi a mãe e que o participante apenas obedeceu às ordens de seu superior, colocando-a como decisiva para a matrícula e isentando-o de qualquer escolha que pudesse ter em cursar o idioma. Por fim, na entrevista, reforça essa ideia com a decisão da mãe pela transferência para a língua como se pode notar no fragmento apresentado no quadro anterior. A influência positiva que faz com que E2 mude a visão negativa que transparece em seu relato, na entrevista, vem da figura do tio. A partir dele é que sua forma de encarar a língua é alterada e converte-se em motivação intrínseca para aprender.

De maneira similar ao que ocorre com E1, percebemos que E2 precisa mostrar já no relato apresentado no questionário uma condição motivacional favorável para aprender espanhol que lhe minimize o sentimento de fracasso e lhe traga uma visão de si positiva no processo de aprendizado. Nota-se um deslocamento não muito cômodo, em assumir responsabilidade motivacional, pois faz uso de um pronome relativo “quem”, de terceira pessoa, cujo sujeito é indeterminado. Desse modo, entendemos que há um conflito, haja vista a contradição no uso da primeira pessoa do singular (eu) e no reforço do adjetivo “mesma”, mas há, igualmente, o pronome relativo que distancia o sujeito do verbo motivar. Percebe-se que a justificativa ainda perpassa o outro.

c) Informação de E3:

Questionário	Diário	Entrevista

<p>“Eu comecei a fazer o curso por que não tinha idade para fazer o inglês”</p>	<p>“(…) no começo não queria fazer, mas acabei gostando”</p>	<p>“Quem falou foi a Maria pra eu fazer uma língua, mas eu não tinha idade para fazer o inglês... minha mãe queria que eu fizesse inglês. No começo eu não queria fazer nada (...) como eu não tinha idade, eu comecei a fazer espanhol. Comecei a gostar da língua”</p>
---	--	---

Quadro 12: motivações iniciais participante E3

E3, como E1 e E2, desloca seu discurso até assumir na entrevista seu desejo em “não fazer nada” (E3E), reforçando que a escolha de matrícula e decisão decorrem de outras pessoas, seja para fazer inglês ou outra língua (figura da mãe e da vizinha professora, respectivamente). Esse deslocamento é gradativo, pois no diário, ao mencionar “no começo não queria fazer, mas acabei gostando”, a diferença, que se estabelece entre a entrevista e o diário e que distancia ainda mais a condição motivacional inicial favorável para o espanhol, está na presença do adjunto adverbial de negação “nada”. Isso não havia sido sinalizado no questionário.

No questionário inicial, E3 utiliza a primeira pessoa do singular (eu), para indicar o início de seus estudos, mas prossegue o relato com uma negativa para justificar que sua matrícula na língua espanhola não foi a que de fato queria. Isso demonstra que, apesar de marcar-se como sujeito de uma escolha, essa não foi determinada por fatores intrínsecos, mas por contextuais que lhe impediram de realizar a matrícula em outra língua.

Percebemos também em E3 a necessidade de apresentar aspectos positivos sobre a língua espanhola em todos os relatos nos quais nega a motivação inicial para aprender a língua. De mesmo modo que ocorre com E1 e E2, isso pode ser interpretado pela necessidade em se criar uma identidade de aprendiz de L2 favorável à aprendizagem, que diminua qualquer barreira afetiva que possa se formar e que impeça que o que espera para si como falante dessa língua se realize.

d) Informações sobre E9:

Questionário	Diário
<p>“meu pai me matriculou no curso, primeiramente eu queria alemão”</p>	<p>“(…) mas ao longo das aula isso foi se alterando” “eu particularmente não me interessei (...) vou</p>

	te confessar que não estava nada animada ” “me afirmou que era uma língua [o alemão] muito complicada de se aprender”
--	---

Quadro 13: motivações iniciais participante E9

Não perguntamos a E9 que relatasse a responsabilidade pela matrícula no CEL porque nos outros dois instrumentos o participante havia sido muito claro quanto a escolha do pai. No questionário E9 argumenta que seu pai fora o responsável pela escolha do idioma e que, posteriormente ao início das aulas, sua percepção se alterou. Ao mostrar essa mudança, desloca o sujeito responsável pela matrícula para si com o uso do verbo gostar, quando comentou sobre a motivação atual. Entretanto, não há, no questionário, explicação detalhada do que fez que sua impressão inicial fosse alterada. Essa informação é obtida no diário. Ainda no diário é latente a condição inicial motivacional negativa como no segundo fragmento apresentado. O uso dos adjuntos adverbiais “particularmente” e “nada” marcam a posição do sujeito insatisfeito, com sentimentos contrários ao aprendizado, mas que obedece as escolhas feitas por seu pai.

e) Informações sobre E10:

Questionário	Diário	Entrevista
“Conhecimento, interesse, me preparar para o ENEM, falar mais de uma língua , cultura, poder viajar para outros países”	“(…) procurei o curso de inglês, mas não havia mais vagas. Então, optei pelo espanhol . Imaginei ser um bom curso, e que iria me qualificar no mercado de trabalho, por falar mais de uma língua ; também pensei no ENEM , que iria me ajudar muito; e como meu objetivo é ter vindo para cá estudar e procurar uma vida melhor, também pensei no meu histórico e currículo. E claro, no diploma.”	“(…)Também (pensei no ENEM) porque acho que me ajudaria . (...) me tornar bilíngue, né? Para o mercado de trabalho , de ter mais conhecimentos e hoje em dia também o espanhol é muito utilizado. No começo não (queria espanhol) Eu não consegui vaga no inglês , aí eu falei, vou tentar o espanhol.”

Quadro 14: motivações iniciais participante E10

E10 mantém seus relatos próximos nos três instrumentos de coleta de dados. Não há divergências ou informações novas às obtidas no diário e questionário, o que nos faz supor que por mais que tenham permanecido no espanhol por ser a segunda opção – o que fica claro com o segundo instrumento de coleta de dados, o diário – o embate subjetivo interno de

aceitação e tomada de responsabilidade foi menor que nos outros participantes analisados anteriormente.

E10 assume a responsabilidade em querer aprender uma língua; em seus relatos menciona “conhecimento, interesse, me preparar para o ENEM, falar mais de uma língua, cultura, poder viajar para outros países”. Interpretamos que essa posição assumida seja a de formação de duas vertentes do auto-sistema motivacional de L2: há a necessidade de justificar a aprendizagem para fins profissionais, que representa o ideal de L2 e o que deseja para si, no que deveria ser como falante. (DÖRNYEI, 2014, p. 521)

f) Informações de E11:

Questionário	Diário	Entrevista
<p>“quis aprender uma segunda língua, conhecer lugares, culturas, pessoas diferentes, a vontade por viajar pelo mundo afora”</p> <p>“(…) achei que não seria tão legal, mas ao decorrer do ano fui tomando muito gosto pela língua e o conteúdo e vendo que o curso seria muito mais que uma língua a ser aprendida, mas também um meio diferente de querer conhecer o resto do mundo</p>	<p>“estou adorando. No começo tive muita vergonha e até achei que não conseguiria concluir o curso, que iria desistir no meio do caminho.”</p>	<p>“No começo eu achei que não estava muito motivada a estudar” (…)eu ia fazer o inglês eu que decidi mudar, aí no começo do curso eu num tava muito motivada, eu achei que não ia conseguir aprender, que eu não ia gostar, mas aí no fim eu fui pegando gosto (…)</p>

Quadro 15: motivações iniciais participante E11

E11 marca-se como sujeito, sem responsabilizar ninguém por sua escolha, ainda que não fosse inicialmente favorável ao espanhol, nos três instrumentos de coleta de dados. De acordo com o questionário inicial, indica interesse em uma LE para viajar, conhecer pessoas, etc., sem demonstrar materialmente, em seu discurso, que a língua espanhola seria a responsável por isso.

Entretanto, insere sua apreciação do curso ao prosseguir o relato no questionário. O uso do verbo “achar” indica uma percepção abstrata inicial que é valorada com o uso do advérbio de intensidade “tão”. Interpreta-se que, inicialmente, o participante não possuía motivação, mas que no momento do questionário (um ano e meio após o início do curso) caracterizava-o como “legal”. Apesar de ser um adjetivo muito usado pelos adolescentes e de difícil definição precisa, o encaminhamento dado por E11 indica que suas expectativas iniciais para aprender uma língua estrangeira – qualquer que fosse, visto que não havia

marcas ou referência à cultura hispano-falante – confirmam-se no curso no qual está matriculada; portanto, no curso de língua espanhola.

No diário relata apreciações positivas sobre o curso de espanhol e apresenta uma informação sobre sua personalidade, a timidez (fato que poderia aumentar o filtro afetivo). Por meio deste fragmento, interpretamos que o desenrolar do curso foi o grande responsável pelo mobilizador do sistema motivacional e a justificativa também está nas duas vertentes do auto-sistema motivacional de L2: há a necessidade de justificar a aprendizagem para viajar, que representa o ideal de L2 e o que deseja para si, no que deveria ser como falante. (DÖRNYEI, 2014, p. 521), visto que já havia mencionado acreditar que o espanhol lhe pudesse fornecer subsídios “para quem sabe em um futuro próximo eu poder **viajar** e **conhecer** os países os quais eu estudo”.

Considerações de semelhanças e distanciamentos entre os seis participantes nos três instrumentos:

Ao serem questionadas quanto à motivação inicial para aprender espanhol no CEL, percebemos alguns deslocamentos nos relatos que indicam variação entre os outros dois instrumentos e a entrevista. Isso pode ser justificado pelo instrumento que estava sendo usado, ou seja, o questionário e o diário usam o registro escrito e por isso são mais controlados que o oral, do qual podemos depreender mais nuances que não haviam sido transmitidas. Percebe-se, assim, que a variação esperada entre os relatos nos três instrumentos que pode ser justificada pela própria natureza de coleta desses dados se os gêneros textuais envolvidos.

Nos questionários, ao início do semestre, a preocupação e necessidade de controle sobre o que diziam era maior, até porque poderiam ter medo de como suas respostas repercutiriam no desenvolvimento do curso. O diário (durante o processo educativo), ainda que pessoal e individual, podia supor, para alguns participantes como forma de avaliação do professor. Além disso, o diário é escrito, sendo possível a reflexão, escrita e reescrita, tornando-se mais controlável que a entrevista. Esta é mais direta, ou seja, vale-se da agilidade das perguntas e respostas, num fluxo contínuo que não ocorre nos outros dois instrumentos.

Sobre as motivações iniciais, corrobora-se que há maior indícios de motivação inerente nula para aprender espanhol dos seis participantes presentes nesse recorte. Também se comprova que os sistemas motivacionais encontrados na sala de aula do contexto de nossa pesquisa é díspar e complexo, visto que não há incidência de mesmos motivos para aprender,

isso porque cada indivíduo é igualmente complexo e sobre os quais agem diferentes fatores como já salientava Larsen-Freeman e Ellis (2009). Também pudemos perceber que a motivação é diferente dos estudos de Callegari (2008), ainda que em contexto de CEL, em virtude de estarmos em outro espaço físico e histórico.

Outra constatação inferida por nós é que nos seis participantes (E1, E2, E3, E9, E10 e E11), quando apresentaram as condições iniciais negativas do sistema complexo motivacional, logo em seguida apresentam uma oração adversativa sobre como essa condição primeira se alterou:

E1E: “(...) eu **não** queria fazer espanhol. Queria francês. (...) quando a **gente fez** a matrícula (...) a moça lá falou ‘faz espanhol’, **ai eu falei** ‘ah, é fácil, **vou fazer**, porque E2 também tava fazendo, **daí eu vou fazer** com ela”

E2E: “Antes de **eu entrar aqui eu queria o alemão**, mas **minha mãe me transferiu** pro espanhol.”

E3E: “Quem **falou foi a Maria pra eu fazer** uma língua, mas eu não tinha idade para fazer o inglês... **minha mãe queria que eu fizesse inglês. No começo eu não queria fazer nada (...) como eu não tinha idade, eu comecei a fazer espanhol.**

E10E: “Não, no começo não. Eu não consegui vaga no inglês, **ai eu falei, vou tentar o espanhol.**”

E11E: “(...) eu ia fazer o inglês, **ai eu decidi** fazer o espanhol”

A palavra “ai”, usada por E1, E10 e E11, geralmente, exerce a função de conjunção coordenada aditiva; mas, nos excertos tem valor semântico adversativo, pois a informação que se segue à palavra é contrária à ideia expressa anteriormente, o que evidencia uma mudança sobre a motivação gerada ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Deste modo, interpretamos que, para os participantes, é necessário ter uma visão positiva de si como alunos de espanhol desde o primeiro momento, o que lhes dá, a sensação de satisfação e diminuiu a possibilidade de fracasso.

Sobre a visão positiva que tem de si como alunos, necessária segundo Dörnyei (2014a) para promover motivação, discorremos a seguir.

3.3.2 Motivação atual

Quando questionados sobre qual era a motivação atual (no momento em que se realizou a entrevista) com relação à aprendizagem do espanhol, percebemos, verbalmente, que metade evidencia, por meio de verbalização, desmotivação anterior, presente em algum momento do processo educativo. E2, E9 e E10 relatam esse aspecto na entrevista.

E2 refere a sua desmotivação ao momento da entrevista, ou seja, no período em que se realizou a pesquisa:

E2E: “**gostar da língua** e também o intercâmbio, porque eu ‘tô’ aqui e quero ir (...)Agora eu estou **bem desanimada**⁸⁸... não sei por que, mas estou (...)”

Os outros dois participantes referem-se a momentos anteriores ao período da pesquisa:

E9E: “Eu **gosto de fazer espanhol**... eu **não me motivo muito** pra estudar em casa. (...)eu sei que isso **vai valer muito pra minha vida**”

E10E: “eu me encontro **mais motivada** que nos primeiros dois anos. (...)”

Interpretamos a partir de E2 que o fato de gostar da língua não combina com a sua desmotivação atual. Esse participante, nos demais instrumentos de coletas de dados demonstrara uma atitude bastante positiva em relação ao processo de aprendizagem que experimentava. E2 e E10 atribuem sua desmotivação a fatores externos e pessoais que lhes afetam de modo geral. É necessário salientar que são indivíduos complexos e se, em suas vidas diversos fatores se inter-relacionam, não é de se estranhar que aspectos particulares pessoais podem e afetam também a motivação para aprender uma língua, ainda que, aparentemente, para a PP, eles estejam focados nela.

E3 e E11 relatam que suas motivações cresceram desde que começaram os estudos de E/LE:

E3E: “ela (**a motivação**) **aumentou**, pelo fato de eu estar falando e estar aprendendo. Toda vez que eu consigo falar, e vai evoluindo, eu fico feliz e dá vontade de aprender cada vez mais”

E11E: “Tô... bastante... **bem mais (motivada)** com relação ao espanhol (...) **tenho muita vontade de viajar**... e eu sei que isso **vai me ajudar a encontrar algum emprego**... vai me ajudar bastante... a estudar...”

Dörnyei (2007) já havia indicado como necessário para modificação do sistema motivacional dos estudantes: a presença de um sentimento de satisfação experimentado depois do sucesso em obter competência linguística. Ainda sobre esse aspecto, em 2014, Dörnyei reformula esse posicionamento e afirma que o sistema motivacional individual apresenta três constituintes:

1) a ideia do ideal falante de L2, que se refere aos aspectos específicos esperados para um falante de L2, ou seja, se o aprendiz espera falar a L2 (por exemplo, se associa a língua a viagens ou a trabalhos internacionais);

⁸⁸O agora de E2 se refere ao momento final da entrevista, que ocorreu no último dia de aula do segundo ano formal de aprendizagem.

2) a ideia do que deveria ser um falante de L2, que contempla atributos que o aprendiz acredita que tem para evitar possíveis resultados negativos e que possa ter semelhança alguma com seu desejo de ser;

3) experiência de aprendizado de L2, que diz respeito aos motivos específicos em relação a aprendizagem imediata, ao entorno e a experiência vivida (por exemplo o efeito positivo do sucesso ou a satisfação pela qualidade do curso). (DÖRNYEI, 2014, p.521)⁸⁹

Interpretamos que E3, de acordo com o relato, associa a motivação crescente à satisfação (marcada pela expressão “eu fico feliz”) proporcionada pelo curso (“eu consigo falar, e vai evoluindo [...] dá vontade de aprender mais”), que mobiliza o terceiro constituinte do sistema motivacional individual. E11 apresenta mudança no sistema motivacional a partir do primeiro constituinte, ao remeter a um ideal de falante que possa se comunicar em língua estrangeira para viagens e futuro profissional.

E1 salienta que sempre esteve motivado e confere a si a responsabilidade de motivação, ou seja, não atribui a causas externas a si, apesar de não também não deixar claro as razões internas para tal.

E1E: “Quando eu comecei, eu **já** comecei a me esforçar”

PP: (...) você acha que está... que ficou igualmente motivada em todos os estágios ou teve algum que você ficou mais ou menos motivada?

E1E: “**Igual** em todos”

No diário, há oscilação no que E1 relata de suas motivações durante o processo. Apesar de indicar na entrevista que sua motivação se manteve, ao seu ver, igual, havia relatado no diário: “já tive vontade de parar”. Os demais participantes (E2, E3, E9, E10 e E11) mantêm afirmações positivas quanto a suas motivações atuais.

Se comparamos as respostas dadas na entrevista às dadas no questionário inicial, percebemos que no primeiro instrumento, os relatos centravam a motivação também a fatores externos aos participantes, mas esses eram relacionados ao contexto de sala de aula, como se pode verificar no apêndice F, página 151 e 152. E1, E2, E3, E9, E10 e E11 atribuem às

⁸⁹Do original: a): 1. *Ideal L2 self which concerns the L2-specific facet of the learner's ideal self. If the person the learner would like to become speaks an L2 (e.g., the person is associated with traveling or doing business internationally), the ideal L2 self is a powerful motivator for the learner to succeed in learning the L2 because he or she would like to reduce the discrepancy between the actual and ideal selves.* 2. *Ought-to L2 self, which concerns the attributes that the learner believes he or she ought to possess to avoid possible negative outcomes and that, therefore, may bear little resemblance to his or her own desires or wishes.* 3. *L2 learning experience, which concerns the learner's situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience (e.g., the positive impact of success or the enjoyable quality of a language course).*(DÖRNYEI, 2014, p.521)

atividades e às aulas a responsabilidade pela motivação no início do período de coleta de dados. Entretanto, é recorrente o uso de verbos como “gostar”, “adorar”, “amar”, “ter paixão”, etc. nos relatos de todos os instrumentos dos seis participantes.

O que fica claro é que há o fator afetivo que perpassa a aprendizagem da língua e a visão⁹⁰ positiva que fazem de sua motivação, incidindo no que acreditamos ser a diminuição do filtro afetivo de Krashen (1985) ao relatarmos o gostar da LE. Supomos que isso lhes possibilita diminuir suas inseguranças e medos iniciais, retirando possíveis bloqueios que lhes impediriam adquirir um posicionamento positivo frente à LE.

Outro aspecto que nos chama atenção é a mobilidade motivacional, ou seja, assim como Viana (1990) e Ushioda e Dörnyei (2012) indicavam em seus trabalhos, a motivação não é o pré-requisito para que a aquisição e aprendizagem de LE se desenvolva (ainda que não se tenha analisado a aquisição e a aprendizagem em si), mas ela é instável e passível de mudança, configurando-se em sistema complexo e dinâmico, além de ser adaptativo de acordo com as condições as quais se submete.

Sobre isso, analisaremos nos dados fornecidos pelos seis participantes quais fatores decorrentes da aprendizagem, ou seja, quais propiciamentos, puderam ser preponderantes para a emergência positiva e negativa da motivação.

3.3.3 Propiciamentos de sala de aula para aprender que mobilizam a motivação

Os seis participantes agora analisados verbalizam a maioria dos propiciamentos apresentados nos outros dois instrumentos de coleta de dados, os quais interpretamos como sendo influenciadores da motivação que apresentavam ao longo e ao final do semestre.

Apresentamos os propiciamentos separadamente a seguir:

3.3.3.1 Interação/ Formação de grupo

⁹⁰ Além dessa visão positiva, os alunos se apresentaram inicialmente, no questionário como alunos bons e dedicados no contexto de sala de aula, conforme podemos verificar na análise de dados do questionário e no apêndice F, p. 152-154. Entretanto, nos relatos mais livres, não sustentam essa afirmativa, visto que expressam verbalmente que pouco se dedicam fora da sala de aula, como podemos observar nos relatos dos diários e nas entrevistas de E3, E9 e E10. Não analisamos a fundo se as informações dadas nos instrumentos de fato se confirmavam fora da sala de aula, mas parece-nos que os participantes da pesquisa têm a necessidade em apresentar uma visão positiva de si como estudantes até mesmo para que isso não interfira negativamente e os faça desistir.

O primeiro dos propiciamentos diz respeito à formação de grupo que se estabeleceu durante os semestres. Como não havíamos obtido respostas claras a este respeito nos dois primeiros instrumentos, questionamos aos alunos se eles sentiam que o grupo no qual estavam matriculados tinha ou não peso em suas motivações para aprender E/LE. Imaginava-se que este seria um fator relevante para a motivação dos alunos, uma vez que é necessário que se sintam livres de pressões, confortáveis, sem competição entre os colegas para diminuir o filtro afetivo em relação à LE. A esse respeito, Dörnyei (2007) salienta que a formação de grupo é responsável por uma qualidade de ambiente de sala de aula relevante para a construção de ambiente propício à aprendizagem e motivação. O sentimento de pertencimento a um grupo gera coesão entre os integrantes do meio. Ela é construída por meio de aceitação entre os membros, além de envolver fatores que contribuem para a força interna do grupo, ou seja, da aceitação e pertencimento ao grupo emerge o sentimento coletivo de um “nós” que pode gerar maior comprometimento para realização das tarefas pedagógicas e alterar a motivação. Além disso, esse coletivo gera afetividade entre os membros do grupo que, conforme já discorremos em nossos dados, revela-se como componente importante para o construto motivacional.

Havíamos encontrado alguns indícios a este respeito nos questionários e diários. No primeiro instrumento E1 e E11 os mencionaram (E1Q: “[...] tenho motivos para continuar porque **gosto dos amigos da sala**” e E9Q: “[...] **gosto da minha turma**, isso me motiva bastante”) e no diário encontramos fragmentos positivos da turma (como em E2) e negativos (como os apresentados por E10). Na entrevista, sobre o grupo, os participantes relataram mais relação afetiva que se estabeleceu entre eles e que isso é determinante para o que lhes motivava em sala de aula.

E1, E3, E9 e E11 apontam que a presença de um outro que lhes dava suporte foi importante para permanecer no curso:

E1E: “Tudo. **Os amigos**, você.” [sobre o que lhe fazia querer continuar o espanhol]

E3E: “[o grupo] Ajuda, porque **eu me dou bem com as pessoas** e você sabe que se tiver algum problema ou dúvida você pode pedir que eles vão te ajudar. Eu **não tenho vergonha de falar com os meus colegas de sala...** acho que **formamos** uma meio que **irmandade**. Se eu tivesse em outra turma, seria difícil, acho que teria vergonha, com medo de me julgarem...”

E9E: **um começou ajudar o outro e foi criando intimidade. (...) já fiz amizade com o pessoal daqui (...)**e eu tenho muita intimidade com eles (...)**quando as pessoas são mais juntas e um ajuda o outro, a aula flui mais (...)** se eu não me sentisse bem com a turma e com o professor, **eu pararia**”

E11E: “(...)tô acostumada com meu grupo (...)tem a E9, por exemplo. Só o fato de ela estar lá ela me dava uma segurança a mais, (...)é legal você ter uma amiga... sabe pra... acompanhar no curso (...)sempre me preocupou (...)de estar sozinha, literalmente sozinha.”

A formação de grupo emerge como aspecto que proporciona afetividade e motivação, já que transmite segurança aos participantes da pesquisa, por meio de suas ações solidárias e/ou porque criaram uma relação de estabelecimento de igualdade entre si (como podemos interpretar com a palavra “irmandade”. Sobre isso, sabe-se que comumente os adolescentes precisam e se sentem mais protegidos quando estão em grupos. Essa necessidade social é transposta à aula de línguas, e essa identidade estabelecida e partilhada também pode justificar, para os participantes, a motivação em cursar ou abandonar o curso de língua estrangeira. Segundo Pais (1993, *apud* Dayrell, 2007, p.1111), os colegas de grupo configuram-se em espelho da identidade individual, sendo um meio por meio do qual fixam o que os faz ser semelhantes ou não, a fim de buscar e conferir-lhes sentido de existência individual. Para isso, a turma constitui essa identidade por meio das trocas, funcionando como referência para o individual.⁹¹

Além disso, a interação entre eles também confere vínculo motivacional. Sobre esse aspecto, Vygotsky (1988), por meio da teoria sócio-interacionista, indicava que aprender é um desenvolvimento entre o meio e os participantes do meio. Assim, além de ser possível aprender com o outro, com o par igual, é possível também aprender com o par mais experiente, visto que a interação social desenvolve mentalmente o indivíduo e pode também afetar o conhecimento linguístico.⁹²

Outro integrante da interação social e da criação de um ambiente agradável para aprendizagem se centra na atuação do professor. Percebe-se que ele tem um papel proeminente na constituição motivacional dos alunos e sobre ele falaremos no próximo item.

3.3.3.2 Atuação do professor

Os seis participantes corroboram que o professor é peça fundamental para a manutenção no curso e propiciamento importante para estimular ou diminuir a motivação

⁹¹ Sobre este aspecto, Dayrell & Gomes (2002; 2003) apontam que, por serem os jovens destituídos de experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um espaço de construção de autoestima, o que lhes possibilita identidades positivas, algo que é recorrente nos relatos dos participantes de nossa pesquisa.

⁹² Ferreira (2010) defende que a interação, além de alterar o desenvolvimento mental, sendo cognitiva e interpessoal, configura-se também como arma importante para a aprendizagem. Esta, por sua vez, só é conseguida por meio da linguagem que configura o instrumento semiótico para estabelecer as relações internas e com outros de outras culturas. Assim, a linguagem desenvolveria o pensamento teórico e não somente a aprendizagem de regras estruturais da LE, visto que as relaciona também com a língua materna.

deles. Essa informação já havia sido apreendida dos outros instrumentos de coleta de dados – tanto no quantitativo geral dos 12 participantes da pesquisa, como na amostragem do recorte; mas fez-se necessário retomá-la a fim de encontrar mais indícios se esse propiciamento era sentido como 1) relação empática interpessoal e/ou se havia 2) fatores pedagógicos e metodológicos por meio da entrevista.

O professor, considerado um importante propiciamento para aprender é transposto para o sistema motivacional dos alunos por seu caráter afetivo nos primeiros instrumentos, novamente é mencionado nos relatos presentes na entrevista. Nesse contexto, os participantes da pesquisa acrescentam fatores mais objetivos, tais como fatores pedagógicos e metodológicos.

Sobre o primeiro, E2, E3 e E11 indicam:

E2E: **“o costume com o professor”**

E3E: **“simpatia... você não gostar (do professor), acaba atrapalhando (...)eles precisam ter... querendo ou não amizade e paciência”**

E11E: **“passar confiança, sabe? E isso me desmotivava muito (...)Então eu acho que isso parte bastante do professor”**

O elemento afetivo revela-se como fator expoente para a modificação da condição inicial motivacional e manutenção em sala de aula. Entretanto, indicam os fatores pedagógicos e metodológicos percebidos como propiciamentos para aprender e mobilizadores da motivação:

E1E: **“Dar atenção, assim, quando tá com dificuldade, tentar resolver (...)Também... saber explicar... explicar bem”**

E2E: **“(…)do jeito que você (PP) explica é diferente de todos.... você conversa com a gente, você fala devagar, pra gente entender. Outros não, falam, falam, falam e não param pra gente entender. Você não perde a paciência, e mesmo que a gente não entenda, (...)”**

E3: **“arrumar formas de o aluno entender com mais clareza, por exemplo, o que você (PP) fazia.”**

E9E: **“(…)não chamava a nossa atenção pra falar espanhol (...)você (PP) sempre mostrava no computador, vídeos, músicas, aquelas historinhas do Cd do livro e também a lousa, né...”**

E11E: **O professor correr atrás do... de métodos diferentes para aprender. É mais legal, a aula fica mais interessante”**

E1, E2, E3, E9 e E11 evidenciam aspectos de procedimento pedagógicos da atuação docente para a aprendizagem, com a ideia de explicar bem, explicar e aplicar diferentes recursos e métodos para promover a aprendizagem. Além de serem propiciamentos para

desenvolver a LE, são interpretados por nós como fatores que mobilizam o sistema motivacional.

E2 e E10 comentam outro fator da atuação que torna a motivação sensível: a competência linguística do professor

E2E: “você continua falando espanhol, não fala quase o português em sala. Porque você tem que entender em espanhol, se tá estudando essa língua. Pra aprender, tem que entender em espanhol.”

E10E: você (PP) começou a puxar nossa orelha pra falar só espanhol e isso foi melhorando.”

Em se tratando de aulas de LE, a proficiência na língua mostrada pelo professor também é um diferencial para fornecer aos alunos propiciamentos de aprendizagem, sendo a proficiência duplamente relevante, seja para ensinar/aprender, como para motivá-los a constituição de seus sistemas motivacionais individuais, por fazer com que projetem para si um ideal de falante de LE. O uso da LE é também um recurso pedagógico para ensinar/aprender.

O propiciamento linguístico fornecido pelo professor, ou seja, a competência linguística e fluência na LE servem de intermédio entre o propiciamento e os alunos, fator preponderante para que estudem a LE. Assim, o fato de o professor usar constantemente a língua meta, faz com que os alunos percebam o propiciamento da própria língua e que esta, por sua vez, seja um elemento que distingue um professor competente e motivador de outro que não o é. Callegari (2008) também aponta, em sua pesquisa, a percepção de seus alunos sobre este aspecto. A visão positiva da proficiência do professor – porque sabe a língua e a ensina bem – é essencial para que os participantes confiem na qualidade do curso a que frequentam. Além disso, a utilização da LE durante as aulas os motiva a também tentar usá-la ao comunicar-se.

Em todos os relatos podemos perceber 2) elementos pedagógicos e metodológicos como indicadores da atuação docente de PP e dos professores do CEL⁹³. Os participantes mais velhos, E9, E10 e E11, parecem ter uma visão mais definida de que os professores do CEL estão melhor preparados e que percebem também a diferença entre o contexto da escola regular e do CEL:

E9E: “Os professores são diferentes do CEL, mas não sei se é por causa da língua estrangeira, ou se é individual, mas acho que vai mais de cada pessoa.”

⁹³ Callegari (2008) tinha identificado a recorrência desse fator como positivo para a motivação e para o sentimento de segurança em relação ao professor – entendida por nós como um propiciamento para aprender e alteradora da dinâmica motivacional diferente do que sentem em outros contextos escolares.

E10E: (...) serem **professores [do CEL] formados em faculdade ótimas que se formaram e sabem do que estão falando. Tem ensino, são inteligentes. Eu sei que não vou estar aprendendo qualquer coisa de qualquer maneira, né?”**

E11E: **O professor (no Cel) não só consegue dominar a turma como ele consegue passar o que planejou. Passa o básico, passa a gramática, passa a... compreender as coisas essenciais do curso, como a coisa básica da língua e... e a partir daí vai... como eu posso dizer... o aluno também vai incentivando o professor a querer ensinar além do “bom dia”, do... onde fica tal lugar. Eu acho que via expandindo, sabe(...)**

Chama-nos atenção o fato de E11 e E9 relacionarem o sistema complexo de suas motivações à motivação do professor, conforme já apontava Dörnyei (2007) ser um desafio estabelecer em pesquisas futuras a relação entre o sistema complexo da motivação do professor com o sistema complexo motivacional dos alunos.

Interpretamos que os participantes de nossa pesquisa incidem no fato de uma atuação pedagógica mais humanizadora⁹⁴, com estilo de atuação centrada no aluno como um aspecto que lhes impulsionou no aprendizado do espanhol, ou seja, não querem sentir-se como desprovidos de sentimentos e conhecimentos, mas que suas vozes sejam ouvidas e que seus conhecimentos inseridos na prática docente. Segundo Murphey, Prober e Gonzales (2010, *apud* Kaneoya, 2015, p. 256)

“o sentimento de pertencimento emocional precede a aprendizagem, ou melhor, o respeito e a aceitação da diversidade são conceitos importantes para a saúde emocional do aprendiz e para o estabelecimento da sensação de pertencimento e de identificação com o grupo, uma cultura e uma língua. [...] aprender é emocionar-se e manifestar emoções positivas pode ser um processo benéfico para o aprendiz, que aumenta a empatia com a língua/cultura e a participação em grupos de uso dessa língua”

Concordamos com este posicionamento e interpretamos que o fato de se sentirem bem sobre como são tratados por PP, além de serem marcas de uma prática docente pautada na abordagem humanizadora, diminui também o filtro afetivo dos alunos frente à língua e os motiva a permanecer na sala de aula. Outro aspecto que chama a atenção e converge com os estudos de Callegari (2008) é que assim como em seu recorte de pesquisa⁹⁵, em nosso contexto, os alunos se sentem motivados quando o professor fornece *feedbacks* positivos

⁹⁴Kaneoya (2015) apresenta a visão filosófico-pedagógica humanizadora de Matos (2010) “sendo desejável que os direitos dos aprendizes de ouvir e ser ouvidos no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, de comunicar-se para o bem e de ser avaliados humanizadamente sejam respeitados e praticados”(KANELOYA, 2015, p. 256), uma vez que favorece a autoimagem positiva e autoestima linguística dos alunos como algo fundamental para dar-lhes confiança para que usem a LE.

⁹⁵Após a coleta de dados com todos os alunos de espanhol do CEL da capital, Callegari (2008) selecionou um grupo, 2ºD que apresentava mais desmotivação para colocar em prática a intervenção a fim de promover e ampliar o incremento motivacional dos alunos. O grupo era composto por 24 alunos e estavam no 2º estágio de aprendizagem.

(CALLEGARI, 2008, p. 142), sendo esse um fator propiciador de incremento de sua autoconfiança para a aprendizagem da LE.

Além dos elementos percorridos até o momento, sabemos que há outro aspecto que foi indicado pelos participantes da pesquisa como propiciamento para aprender a LE e para motivá-los, o qual depende, também, da atuação de PP: as atividades desenvolvidas em sala, sobre as quais discutiremos a seguir.

3.3.3.3 Recursos e atividades desenvolvidas na sala de aula

Na análise dos dados presentes no questionário e no diário havíamos indicado que as atividades podem ser motivadoras conforme salientava Dörnyei (1998). Estas são também propiciamentos, assim como os recursos didáticos, disponíveis para aprender espanhol.

Segundo os relatos dos seis participantes, há evidências de que os mesmos recursos foram percebidos durante o processo educativo, ou seja, há recorrente referência ao uso de diversos instrumentos pedagógicos, tais quais: filmes, vídeo, áudio, livro didático, internet, jogos, etc.

Participantes	Recursos mencionados
E1	“[No CEL] usa sites , usa filme , vídeo , atividades em grupo, trabalho , em dupla”
E2	“(…) áudios do livro , atividades diferentes, da folhinha ⁹⁶ que fazíamos em duplas; um monte de coisa. Jogo (...) os livros [didáticos]”
E3	“(…) atividades, por exemplo, como o caça ao tesouro (...), jogos , eu acho que acabam facilitando” “(…) filmes são interessantes, pra ajudar no vocabulário. Por ter rádio poderemos ouvir fica mais fácil pra falar também
E9	“(…) no computador , vídeos , músicas , aquelas historinhas do CD do livro , lousa (...) jogo (...)”
E10	“O livro [didático] acho que é bem legal... pelas

⁹⁶ A “folhinha” a qual E2 se refere são atividades de prática controlada que tinham foco na forma, ou na interação que sempre estavam associadas ao conteúdo temático da aula. São provenientes dos livros Dual e Tú y yo.

	atividades, os textos... tem bastante coisa que ensinam (...) o ensaio da música
E11	“Eu acho que é um conjunto de coisas, jogos, música, atividades em dupla ... acho que esse diferente torna a aula mais dinâmica, mas eu acho que o fato de trabalhar com música, com jogos, é... é... mais estimulante.” “eu acho bem legal essa parte de estrangeiros ... isso motiva bastante.”

Quadro 16: Recursos didáticos

De acordo com o indicado na quadro 16, há menção a recursos variados, que são propiciamentos porque trazem, de alguma maneira, oportunidades para aprender a LE. Entretanto, não podemos atribuir ao CEL a exclusividade sobre o uso desses recursos. É evidente que a escola disponibiliza alguns deles (como rádio, televisor, livro didático e máquina fotocopadora), mas, para que se tornem propiciamentos, dependem da atuação docente de levá-los à sala de aula e serem usados como instrumentos pedagógicos.

Além dos recursos didáticos, outro aspecto que se relaciona à atuação docente são as atividades realizadas durante o processo de nossa pesquisa que foram apontadas como propiciadoras de motivação. Destacamos a seguir alguns excertos:

Participantes	Práticas
E1	“os trabalhos (...) os trabalhos ⁹⁷ que a gente tinha que fazer, eu me motivava mais pra aprender”
E2	“Acabei gostando de fazer aquele trabalho [sobre El día de losmuertos]. Acho que foi um dos mais divertidos que eu já fiz PP: apresentar pros outros (...) é mais interessante?”

⁹⁷ Em geral, os trabalhos a que se referem eram os produtos finais que deveriam produzir ao final das unidades didáticas trabalhadas. Pode-se ver, de acordo com o apêndice E que em geral, eles consistiam na apresentação de seminário. A referência de E1 são os trabalhos de confecção de brinquedos e de festas; E2 menciona o trabalho do bloco no qual estudamos as festas típicas, ou seja, a história de origem que elas apresentam; E3 refere-se ao trabalho de confecção e apresentação dos brinquedos na escola aberta; E9 faz menção ao trabalho sobre a infância, o qual era a apresentação de um vídeo sobre suas infâncias e o blog, no qual produziram textos cuja temática era bastante atual: falta de água; e, E11 que também retoma o trabalho de apresentação do vídeo sobre a infância.

	<p>E2E: “Sim.. bem mais”</p> <p>“eu sempre gostei de estudar gramática (...) pra você saber uma língua tem que saber gramática”</p>
E3	<p>“(...) conforme você tá brincando, você tá aprendendo. Acho que é uma forma mais fácil de aprender.”</p> <p>“(...)foi uma brincadeira que a gente fez com a matéria que estávamos aprendendo. Acho que isso fica mais fácil e mais gostoso de aprender”</p> <p>“(...) o da infância (...) eu não sabia nada e eu fui aprendendo, não sei... foi legal”</p>
E9	<p>“(...) quando tem um trabalho pra fazer e pra entregar, a gente fica motivado porque tem que entregar”</p> <p>“(...) se a gente já tivesse visto essa parte da gramática, eu preferiria um jogo. Se a gente nunca tivesse visto essa parte da gramática, prefiro ela, senão a gente estaria perdendo tempo”</p> <p>“(...) temas conhecidos por nós como o da infância que tem algo triste porque eu sinto mal quando lembro da minha infância. Mas foi legal a atividade. As fotos de quando eu era pequenina”</p> <p>“(...) o blog também foi legal”</p>
E10	<p>“(...) gramática que sempre foi o meu... eu peço gramática, porque gosto bastante (...) eu não aprendo praticamente gramática (...) no português e se eu quiser falar bem espanhol, trabalhar com a língua espanhola, eu tenho que saber bem a gramática (...) falar bem a língua é a melhor coisa que tem”</p> <p>“As atividades eu sempre gostei, de jogos, fazer duplas pra falar com uma pessoa, sempre gostei de leitura, gramática... hoje eu consigo</p>

	<p>entender coisas do português por causa do espanhol.⁹⁸”</p> <p>“(…) a leitura dos textos [do livro didático], as atividades não são difíceis, dá pra ler e interpretar</p>
<p>E11</p>	<p>“(…)fiz trabalho de coisas que faziam parte da minha infância e aí eu fui gostando, queria saber mais... queria ... eu via os estrangeiros, achava o máximo, eles tá lá na sala, conversando com a gente e eu queria fazer mais parte disso.”</p> <p>“No CEL eu tenho a possibilidade de aprender usando isso porque tá no nosso dia-a-dia, tá no agora... é uma coisa atual... que influencia bastante”</p> <p>“eu acho que a apresentação de trabalho foi mais legal, porque eu consegui aprender mais, acho que foi ... os que envolvem assuntos pessoais também, né... da gente pegar um tema e falar sobre o tema... por exemplo... da infância, eu acho que mexer com essas coisas pessoais, eu acho que envolve bastante o aluno (...) envolvendo a tecnologia acho que ajuda bastante.”</p>

Quadro 17: Atividades e práticas pedagógicas

Ao compararmos as informações destacadas nos excertos da quadro 17 com as informações encontradas nos outros dois instrumentos de coleta de dados, fica evidente que há atividades com potencial mais motivador que outras. Na entrevista, aparecem apreciações com fundamento objetivo, ao contrário do que ocorria nos diários. Neles apareciam repetidamente verbos como “gostar”, “amar”, “achar interessante” que indicam uma forte subjetividade. Na entrevista, há justificativas que complementam a visão objetiva.

De acordo com os relatos, interpreta-se que PP tem uma prática docente baseada na diversidade de recursos e de atividades; que ela tenta focar aspectos comuns e conhecidos dos alunos nas temáticas das unidades didáticas. Este elemento parece ter sido identificado pela

⁹⁸Chama-nos a atenção o fato de E10 indicar que o aprendizado formal de estruturas gramaticais da língua espanhola supuseram um incremento em seu conhecimento gramatical de língua materna. A esse respeito, acreditamos que o participante sente que aprende a língua quando realiza exercícios estruturais.

maioria dos participantes como um fator motivacional do processo. Assim, os propiciamentos advindos desse modo de ensinar a língua são notados pelos alunos como práticas que conferiram aos seus sistemas motivacionais um acréscimo que culminou na elevação da motivação para aprender a LE. Isso já havia sido sinalizado pelos participantes da pesquisa no questionário e no diário, ao revelarem que atividades diferenciadas eram mais motivadoras.

Parece evidenciar que há um deslocamento entre a importância que o uso de jogos representa nos três instrumentos de coleta de dados. No geral, no questionário, os doze participantes indicavam preferência por jogos para aprender, ou seja, o caráter lúdico sobrepunha-se aos demais tipos de atividades, o que corroborava os resultados obtidos por Callegari (2008), cujas principais atividades motivadoras identificadas em sua pesquisa eram a utilização de jogos (em primeiro lugar); visualização de filmes; música; leitura; aulas de conversação/debate; explicação gramatical; leitura de livros extraclasse; exercício escrito; exercícios orais; memorização de diálogos; dramatização/teatro; prova escrita; redação; chamada oral e por fim seminários.

Entretanto, na entrevista, observamos que somente os excertos de E10 não se mencionam os trabalhos, realizados em forma de seminário, como uma das atividades mais motivadoras. Assim, inferimos que a utilização desse tipo de atividade que envolveram temáticas próximas ao cotidiano dos alunos⁹⁹, sejam elas com vinculação afetiva (como o caso da apresentação de vídeo sobre a infância dos estudantes), social (como o blog no qual realizaram relatos sobre a falta de água) e/ou cultural (como a apresentação do histórico das festas populares hispânicas) as consideradas com potencial mais motivador.

Levando isso em consideração, parece-nos que há um deslocamento dos estudantes de uma posição passiva quanto ao aprender a LE e uma tomada de autonomia do processo, mesmo que tímida. Isso se justifica porque, sentem-se mais motivados em pesquisar e apresentar algo aos demais colegas, o que lhes exige autonomia para buscar as informações, protagonismo e liberdade dos alunos para preparar seus trabalhos e apresentá-los.

Também fica evidente que o seminário apresentam diferentes justificativas para a apreciação como atividade motivadora, o que confirma a complexidade dos sistemas motivacionais dos participantes da pesquisa deste contexto. Deste modo, faz-se necessário levar em consideração a heterogeneidade de motivos e de práticas para atender, no sistema complexo que é a sala de aula, a todos os alunos. Assim, os propiciamentos serão, de fato, depreendidos e aproveitados para aprender/adquirir a LE.

⁹⁹C.f. Apêndice E sobre as temáticas aplicadas.

Outro fator importante é que as atividades mais livres, como os seminários, possibilitam que os alunos tenham “voz” no processo educativo. Além disso, nessas atividades, eles podem expressar-se, sejam por suas opiniões ou por suas histórias de vida, o que lhes confere um caráter motivador.

Pelos dados apresentados e analisados, identificamos alguns propiciamentos que foram elencados como os mais motivadores durante o processo educativo e que, portanto, alteraram a motivação dos estudantes. Inferiu-se que as atividades e recursos que permitam uma exposição maior de si e próximas de seus repertórios socioculturais possibilitam aumento da motivação no processo.

3.3.3.4 Desdobramentos da variabilidade motivacional

Ao longo da pesquisa, durante os quatro meses de coleta de dados, obtivemos informações sobre as motivações iniciais e atuais dos estudantes que compuseram nosso corpus. Com a hipótese e, por acreditar que o construto motivacional não é e nem deve ser entendido como uma força motriz inicial que impulsiona os aprendentes à ação educativa, supúnhamos que ela é um sistema complexo dinâmico e adaptativo conforme indicam Ushioda e Dörnyei (2012). Assim, sendo dinâmico e adaptativo, ela varia durante o tempo e de acordo com fatores igualmente complexos.

Deste modo, conforme já havíamos esboçado na análise dos outros dois instrumentos de coleta de dados, na entrevista, os participantes da pesquisa deixaram transparecer que houve de fato uma variabilidade motivacional. Se por um lado não tinham interesses iniciais internos para aprender a LE, ao inserirem-se no contexto formal de aprendizado, foi-lhes possível entrar em contato com propiciamentos que, não só alteraram o sistema complexo linguístico em relação a LE, mas também os afetaram no sistema complexo motivacional. Sobre este aspecto, inferimos que o ambiente de sala de aula, em toda a sua complexidade foi responsável por essa variação.

No que se refere à sala de aula, vimos que, a promoção e manutenção de ambiente agradável afetam a dinâmica motivacional anterior a entrada desses participantes no curso do CEL. Além disso, os fatores imersos no contexto (tais como: interação e formação de grupo, atuação docente, recursos disponíveis), a própria LE e fatores afetivos se inter-relacionaram de tal modo que mobilizaram o sistema complexo linguístico que estava sendo aprendido e adquirido e o sistema complexo motivacional dos participantes.

As atividades realizadas pelos alunos dentro do contexto formal que foram transpostas para outros espaços sociais dos participantes podem ser interpretadas como marcas de transferência desses elementos no sistema motivacional individual, tornando-se motivação intrínseca. A maioria dos participantes do recorte (E1, E2, E10 e E11), em maior ou menor medida, levam os propiciamentos para fora da sala de aula, seja com a inclusão de aplicativos de dicionário em seus celulares ou ao usar recursos midiáticos (filmes/séries; músicas) em suas casas:

E1E: “**eu escuto música, eu assisto filme** (...) com áudio (...) **o idioma do meu celular e do meu tablete tá em espanhol** (...) eu tinha um aplicativo quando estava no primeiro ano. Tinha coisas que eu não sabia, mas se eu tivesse ele hoje, acho que eu já ia saber quase tudo (...)”

E2E: “Além de **conversar com o meu tio**, eu estudo em casa. **Assisto série** (*sic*) em espanhol, assisto filmes (...) A última que eu assisti foi ‘Teen Wolf, com episódios em espanhol (...) às vezes entro em sites em espanhol (...) já procurei sobre cantores... sobre RBD, só que em português”

E10E: “Leio... eu **leio o livro** e o **meu celular é em espanhol** também. Hoje em dia eu até brinco com as minhas amigas, falo algumas palavras e elas não entendem (...) **abaixei** (*sic*) **aquele dicionário**, o RAE e aquele outro, um que escrevo qualquer palavra em português e traduz pra mim (...) **Conversación** é um **aplicativo** do *Android*”

E11E: “Eu uso... só **música**, né? Eu gosto bastante de ouvir bastante música (...) as músicas do Rebeldes, (...) eu sou fascinada (...) não conheço sites online, então tenho medo de entrar (...) receio porque eu não conheço (...) mas **vejo programa na TV** que passa na Cultura e é bem legal.”

Inferimos, pelo relato de E9, ao referir-se aos dicionários como “aquele”, que PP conhecia o dispositivo do qual o participante falava. Assim, identificamos que o uso desse elemento foi mencionado por PP durante alguma aula e que isso fora deslocado para fora da sala de aula.¹⁰⁰

Em oposição a essa transposição dos propiciamentos de sala de aula para além dela, ainda notamos que para dois participantes, a sala de aula ainda é o local primordial para aprendizagem.

E3E: “Confesso que **não entro nos sites** que a PP passa, mas é porque não dá tempo e não por má vontade minha”

E9D: “**Não me dedico nem um pouco ao espanhol, somente frequento as aulas**. Quando tem lição, às vezes eu faço, às vezes não (...)”

É muito frequente, na cultura tradicional de ensinar e aprender, relatos que supõem a aprendizagem em contextos formais, ou seja, os alunos ainda se sentem presos aos contextos formais, possivelmente, não porque inexistiam motivações intrínsecas para aprender a LE,

¹⁰⁰ Ver dados presentes em propiciamentos fora da sala de aula no apêndice F

mas sim porque ainda acreditam que o professor e o contexto de sala de aula são mais eficazes que os contextos não-formais. Sobre isso, E9 afirma que:

E9E: “quando a gente **tá aqui** [na escola] tem que aprender porque eu sei que isso vai valer muito pra minha vida”.

Depois de termos analisado os dados de todos os instrumentos de coleta de dados, apresentamos a seguir as considerações finais a que chegamos, indicando as limitações e possíveis desdobramentos que a pesquisa pode ter.

A motivação dos alunos foi o objeto de estudo de nossa pesquisa. Fizemos um estudo qualitativo sobre as motivações iniciais e processuais dos alunos que frequentam o único espaço formal gratuito disponível para aprendizagem de E/LE na rede estadual de ensino de São Paulo, o CEL.

Iniciamos nossas reflexões, no capítulo 1, sobre o Referencial Teórico, fazendo um percurso sobre a temática no campo da Psicologia da Aprendizagem, área que primeiramente inseriu a motivação no âmbito da educação. Posteriormente, vimos como esse conceito foi transposto à LA, com Gardner e Lambert (1972) que admitiam uma dicotomia em ter ou não motivação, sendo entendida como força motriz para adquirir uma LE. Entretanto, esses pesquisadores – para comprovar que havia motivação anterior ao processo – faziam aplicação de testes que quantificavam a motivação. Ellis (1985, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 61) questionou-se sobre a incidência da motivação no ensino/aprendizagem de língua, uma vez que, nas pesquisas até então, não se estabeleciam quais seriam as causas e as consequências de uma sobre a outra, ou seja, se seria a motivação a produtora da aprendizagem ou seria o oposto.

Com desdobramentos da temática, Dörnyei e Ushioda (2012) apresentam o desafio e a necessidade de se estudar a motivação sob outra perspectiva, que não fosse reducionista e linear a ponto de excluir a complexidade do construto, e, por isso, aceitava-se a natureza instável da motivação, a fim de se identificar razões que a afetem. Para isso, valemo-nos da proposição apresentada a seguir pelos autores que nos guiaram esta pesquisa:

1) Como a motivação muda com o tempo, e que fatores levam a essa mudança? Esta questão pode ser explorada considerando a aprendizagem individual (por exemplo, múltiplos estudos de caso) ou com grupos de aprendizes (p.e. estudos longitudinais). A ênfase deveria ser em tentar identificar constelações de variáveis específicas dos alunos que formem padrões recorrentes com os fatores ambientais a fim de constituir poderosos canais de progresso.(USHIODA, DÖRNYEI, 2012, p. 406)

A Teoria da Complexidade apresentou-se para nós como referencial teórico que possibilitava a partir do conceito chave de sistemas complexos (adaptativos) dinâmicos a vinculação e apreensão da motivação como um sistema complexo e voltar, também, a Krashen (1985) para explicar alguns dos fatores que contribuíram para a motivação e aprendizagem da língua. Segundo Larsen-Freeman (1997), um sistema complexo é definido

como sendo dinâmico, complexo e não linear; é caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis a feedback e adaptativos. São dinâmicos porque mudam com o tempo e complexos porque os elementos que os compõem estão sempre em interação, a qual muitas vezes é caótica e não-linear. Assim, Dörnyei (2014b) salienta que a motivação é um sistema complexo e dinâmico porque apresenta três características: a) Tem pelo menos dois ou mais elementos que estão; b) Interligados entre si mas que também; c) Mudam independentemente com o tempo.

Ao aceitarmos a dinamicidade e complexidade do processo de aprendizagem e a não-estabilidade dos objetivos e comportamentos dos estudantes durante o processo educativo, passamos a entender que a motivação é um componente do contínuo da aprendizagem que, também, não é estável. Ainda, da Teoria da Complexidade e do Caos, valemo-nos do conceito de propiciamentos de Paiva (2009, 2010) entendidos como as oportunidades, possibilidades, relações, interações da língua, as quais estão à disposição do aprendiz (por meio do meio ambiente, a sala de aula ou fora dela) para fazer algo com a língua e inserir-se nela, promovendo a aprendizagem da LE. Acreditamos que os propiciamentos, além de serem elementos para a aprendizagem da língua, alteram substancialmente a motivação (como sistema complexo) dos alunos para aprendê-la.

A pesquisa é qualitativa, visto que nos interessava entender uma realidade local e inscreve-se como pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora era a docente dos participantes da investigação. Para analisar a motivação que emergiu no processo ou sua redução, identificamos propiciamentos nos relatos dos estudantes utilizados nos três instrumentos de coletas de dados nessa pesquisa: questionário, diário de aprendizagem e entrevista. Analisamos os questionários e diários de 12 alunos do CEL, e, posteriormente, realizamos um recorte para a análise da entrevista com os 6 participantes, que aprendiam espanhol em contexto formal. Chegamos às seguintes conclusões para responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracterizam as motivações iniciais de aprendizes de espanhol de um Centro de Estudos de Línguas?

Por serem sistemas complexos, as motivações iniciais dos alunos divergem, mas a maioria apresenta motivações externas para terem se matriculado no CEL. Assim há: a influência dos pais; a visão de que a língua é fácil; a utilidade da língua para o futuro profissional entre outros motivos. Há a assertiva de que os participantes não queriam aprender espanhol no CEL como primeira opção, o que rompeu com a hipótese inicial da pesquisadora

de que os alunos estavam naquele curso porque queriam. Essa informação deveria ser levantada pelos professores e coordenação, pois poderia auxiliar na organização do projeto CEL e, talvez, diminuir o número de evasão dos alunos.

Alguns participantes da pesquisa não apresentaram motivação inicial para aprender espanhol. Entretanto, como a coleta de dados aconteceu no segundo ano de aprendizagem formal, emergiu a necessidade de investigar que fatores foram os responsáveis pelo incremento motivacional nos sistemas dos alunos, dada a permanência desses alunos no contexto formal de aprendizagem. Passamos, assim, à segunda pergunta:

- 2) Que aspectos podem ser identificados na dinâmica da motivação dos participantes da pesquisa?

Identificamos que a motivação dos alunos no processo é dinâmica e instável, compondo um sistema complexo conforme indicava Dornyei (2014a, b). Ela mostrou-se, nos dados analisados, dinâmica porque há elementos (propiciamentos) que a alteraram e ao mesmo tempo se interligam.

Viana (1990) também apontava que a motivação durante a aprendizagem é inconstante ainda que haja motivação intrínseca para aprender uma LE. Em nossa pesquisa, observamos a maior variabilidade na alteração da condição inicial do sistema complexo motivacional individual. A maioria de nossos participantes (9 do *corpus* de 12) não queria matricular-se no curso de língua espanhola. Entretanto, o contato com a aprendizagem formal, por meio de seu ambiente agradável, promoveu mobilização do sistema motivacional e, ainda que os motivos para aprender fossem externos aos participantes, seus sistemas motivacionais se adaptaram, regularam-se e suas motivações aumentaram.

- 3) Quais propiciamentos (affordances) podem ser identificados como elementos da variabilidade motivacional no contexto formal de aprendizagem da língua?

Entendendo que os propiciamentos para aprender uma LE somente se configuram como tal durante o processo educativo, conseguimos identificar, por meio da análise dos relatos dos participantes, alguns dos propiciamentos mais significativos para a promoção da aprendizagem da LE e para a mudança da motivação dos participantes da pesquisa. São eles:

- a) A interação do grupo tem uma papel fundamental na construção de uma identidade juvenil e isso transparece na aprendizagem da LE. A presença, apoio do outro, como um par igual, revela que o vínculo criado estabelece confiança, desperta emoções e, conseqüentemente, diminui o filtro afetivo dos alunos frente à LE e sua aprendizagem, proporcionando motivação.

- b) A utilização de diversos recursos didáticos e de aulas diferenciadas também possibilitaram a aprendizagem da LE e de aumento do sistema complexo da motivação nos alunos. Há de se considerar que, apesar de muitos recursos estarem à disposição dos alunos (não sendo exclusivamente didáticos, como música, internet, etc.), parece que os participantes da pesquisa só veem sentido na sua utilização em sala de aula e os veem como possibilidade de demonstração de um “gosto” fora do contexto formal de aprendizagem.
- c) A atuação do professor é fundamental para a variabilidade da motivação dos alunos. O professor é um propiciamento por diversos fatores: domínio da língua e sua constante utilização; escolhas pedagógicas e metodológicas; formação acadêmica e relação afetividade que estabeleça com os alunos. Percebe-se que a relação afetiva estabelecida com os alunos de PP fizeram com que eles se motivassem para aprender a língua e quisessem desenvolver suas competências linguísticas. Isso configura o primeiro deslocamento da motivação quase nula (já que a maioria não queria aprender espanhol inicialmente) à motivação intrínseca. Posteriormente, a atuação docente se materializa nos relatos da entrevista como sendo motivadora pelas escolhas pedagógicas levadas aos alunos por meio das atividades, durante o período em que se realizou a pesquisa, o que nos mostra que a motivação aumentou.

Assim, percebeu-se que, embora não estivessem motivados no início, os propiciamentos presentes em sala de aula justificam a variabilidade motivacional, e, ao mesmo tempo, compõem o sistema complexo motivacional dos participantes, evidenciando a dinamicidade e instabilidade dos sistemas, uma vez que os propiciamentos interagiram no espaço físico (meio ambiente) com os participantes em sua complexidade (fatores afetivos, cognitivos, sociais e linguísticos).

Limitações da pesquisa e possíveis pesquisas futuras

Por meio da pesquisa realizada, vimos que a temática da motivação pode ser muito extensa para uma pesquisa de mestrado, o que garante, portanto, possibilidades de desdobramentos. Como limitações de nossa pesquisa, devido ao tempo para desenvolver a pesquisa e a análise dos dados ter sido feita após o afastamento de PP¹⁰¹, não pudemos

¹⁰¹ A PP era contratada temporariamente da SEE e, após a coleta de dados, com a finalização de seu contrato, não pôde voltar a dar aula para os alunos.

verificar se a motivação que relatavam os alunos de fato se materializava em suas práticas, seja como desdobramentos em sala de aula a partir do aumento da competência linguística na LE ou no acompanhamento da adoção dos propiciamentos fora de sala de aula. Assim, vemos como possibilidade realizar um trabalho futuro, pautado nos relatos e na ação dos alunos para aprender a língua.

Outra possibilidade de investigação futura poderia ser pesquisar a relação que se pode estabelecer em favor do aprendizado da LE por meio de uma atuação docente mais humanizadora, visto que o fator afetivo parece influenciar sobremaneira os aprendizes de LE.

Segundo Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015) a partir de 2010 tem aumentado o número de pesquisas sobre sistemas dinâmicos complexos em contextos de LA, em especial, pesquisas teóricas sobre os sistemas complexos e poucos trabalhos na área são de natureza empírica, o que torna o tema promissor.

Dörnyei, Chan e Henry (2015) apontam possibilidades recentes sobre o construto motivacional, dentre elas analisar a motivação por meio do *Retrodictive qualitative modelling*. Segundo esta abordagem de análise, tomam-se os resultados para desenvolver a trajetória que levaram a eles. A chave para essa forma de análise é retrospectiva, maneira contrária a convencional forma de pesquisar, pois primeiro se identificam os estados finais dos comportamentos dos sistemas e se retorna a trajetória para perseguir o que os levou a tal estado. Espera-se, com esse tipo de metodologia de pesquisa, encontrar padrões de comportamentos finais e processuais. Essa é uma vertente atual e promissora do casamento da Teoria da Complexidade e motivação.

Outra vertente de análise apresentada por Larsen-Freeman e Cameron (2008), é o modelo qualitativo, chamado Modelo do Pensamento Complexo¹⁰², que compreende uma série de passos, sendo:

- 1º) identificar os diferentes componentes do sistema;
- 2º) identificar a escala de tempo e níveis de organização sociais e humanos com os quais os sistemas operam;
- 3º) realizar a descrição da relação entre os componentes;
- 4º) descrever como o sistema e contexto se adaptam um ao outro para, finalmente,
- 5º) descrever a dinâmica do sistema, que inclui analisar como a relação entre os componentes também muda conforme o tempo.

¹⁰² No original *Complexity Thought Modeling* em Larsen-Freeman e Cameron (2008)

Neste estudo, o percurso metodológico foi outro, mas no futuro pretendemos aprofundar-nos em estudos sobre a Teoria da Complexidade e caos para transpor o emaranhado de relações que essa teoria estabelece ou pode estabelecer com os sistemas de aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de; TRAVAGLIA, L. C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 2655-2662.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: J.C.Richards&D. Nuna (eds.) **Second Language teacher education**.Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 216-226.
- BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Revista Poiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; p.159-175.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B. dos; BAPTISTA, T. M. Porto: Editora Porto Ltda, 1994.
- BUZNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BUZNECK, J. A. (orgs). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 4-36.
- CALLEGARI, M. O. V. Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CALLEGARI, M. O. V.. Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio. 2004. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CSÍZER, K.; DÖRNYEI, Z. Some dynamics of language attitudes and motivation: results of longitudinal nationwide surveys. Oxford University Press, 2002 **Applied Linguistics** 23/4: 421-462.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. In: **Psico-USF**, 5, 2000, p.11-24.
- DAYRELL, J. A escolar “faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

- DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. Formação de agentes culturais juvenis. In: **Encontro de extensão da UFMG**, 6, 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003. p. 1-4.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: Celce-Murcia, M.; Brinton, D. M.; Snow, M. A. (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning. 4th ed., 2014a, pp. 518-531.
- DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamics systems: 'Retrodictivequalitivemodelling' in the language classroom. **Language Teaching**, n.47 (1), 2014b, p.80-91.
- DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. Motivation. In: GASS, S. MACKEY, A (ed). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition**. Abingdon: Routledge, 2012, p. 396-409.
- DÖRNYEI, Z. Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. In: Ellis, N. C.; Larsen-Freeman, D. (eds.). **Language as a complex adaptive system**. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009, p. 230-248.
- DÖRNYEI, Z. Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C. Davison (Eds.) **International handbook of English language teaching**. New York: Springer, 2007, Vol. 2.
- DÖRNYEI, Z. **Motivation Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155p.
- DÖRNYEI, Z; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: **Working Papers in Applied Linguistics**, vol. 4. Thames Valley University, 1998. pp. 43-69.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, 31, 1998, p.117-135.
- DÖRNYEI, Z.. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 273-284, 1994.
- DULAY, H.; BURT, H. Remarks on Creativity in Language Acquisition. In BURT, M.; H. DULAY, H.; FINOCCHIARO, M. (eds.). **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents, 1977.
- ELLIS, R. **Introduction to Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1985, 325p.
- Ellis, N. C.; Larsen-Freeman, D. (eds.). **Language as a complex adaptive system**. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.
- FERNANDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- FITA, E. C. O trabalho do professor na sala de aula e sua interação com os alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 7ª edição, 2006, p. 111-127.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972.
- GIBSON, J.J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.
- GOMEZ, P.C. A motivação no Processo Ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas. 34, 1999, p. 53-77.
- GOMEZ, G.R.; FLORES, J.; JIMÈNEZ, E. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996, 378p.
- KANEOYA, M. L. C. K. El português me hace feliz: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador. In: **Revista Entre Línguas**, v.1, n. 2, p.255-270, jul./dez. 2015. Araraquara.
- KRASHEN, S. D. The input Hypothesis. **The Input Hypothesis: issues and implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985, p.1-32.
- KRASHEN, S. D. Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon Press Inc, 1981, p. 19-39.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, n.20, June 1997, p. 141-165.
- LORENZO, F. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE, **Vademécum para la formación de profesores**, Madrid: Sgel, 2005, p. 305-328.
- MACINTYRE, P. D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, P. **Individual Differences in Instructed Language Learning**. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68.

- MARTINELLI, M. L. (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 1.ed. São Paulo: Veras, 1999, 143p.
- MORIN, A **Recherche-action intégrale et participation coopérative: méthodologie et études de cas**. Laval: Agence d'Arc, 1992. Vol 1.
- MUÑOZ-LICERAS, J. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992, p. 143-151.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 27- 50.
- PAIVA, V. L. M. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p.141- 151.
- PAIVA, V. L. M. O. Identity, Motivation, and Autonomy from the Perspective of Complex Dynamical Systems. In: MURRAY, G.; GAO, X; LAMB, T. **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamentos (affordances) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
- PAIVA, V. L. M.O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.
- PAIVA, V. L. M. O. Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/memorial.htm>. Acesso 15 setembro de 2014.
- PINTRICH, P. R; SCHUNK, D. H. **Motivation in education**. Theory, research and applications. New Jersey: Prentice-Hall, 1996, 434p.
- SHOIB, A.; DÖRNYEI. Z. Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamics process. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.), **Learners' stories: Difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p.22-41.
- USHIODA, E. 'Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions', In: LASAGABASTER, D; DOIZ, A; SIERRA, J. M. (org). **Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2014a, p. 31- 49.
- USHIODA, E.. 'Researching motivation and autonomy: Methodological perspectives', **Motivation and Autonomy: Research and Methodological Perspectives in**

- Language Learning.** JACET Summer Seminar Proceedings No. 12, 4 - 10, Editors: L. Yoffe & H. Obari, 2014b [Journal Item]
- USHIODA, E. 'Why autonomy? Insights from motivation theory and research', **Innovation in Language Learning and Teaching**, 5 (2), 221 - 232 (1750-1229), 2011
- USHIODA, E. 'Motivation, autonomy and sociocultural theory', In: **Learner Autonomy** 8, 5-24, Editors: P. Benson (978-1-905275-00-7) Dublin: Authentik, 2007
- USHIODA, E. 'Motivation and autonomy in language learning', In: **Investigating and Facilitating Language Learning: Papers in Honour of Lienhard Legenhausen**, 283- 295, Editors: M. Kötter, O. Traxel and S. Gabel (978-3-88476-844-0) Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2006
- USHIODA, E. 'Motivation as a socially mediated process', In: **Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment**, 90- 102, Editors: Little D., Ridley J., Ushioda E., Dublin: Authentik, 2003.
- USHIODA, E. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R., (eds.) **Motivation and second language acquisition**. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, pp. 93-125.
- USHIODA, E. **Learner autonomy: the role of motivation**. Dublin: Authentik, 1996a.
- USHIODA, E. Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: Hickey, T. and Williams, J., eds.) **Language, education and society in a changing world**. Dublin, Ireland: IRAAL/Multilingual Matters, 1996b, pp. 239-245.
- TODOROV, João Cláudio e MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Rev. bras. ter. comport. cogn.** [online]. 2005, vol.7, n.1 [citado 2015-06-03], pp. 119-132 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-5545.
- van LIER, L. Ecological-semiotic perspectives on Educational Linguistics. In SPOLSKY, B; HULT, F.M. (Eds.). **The handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell, 2008. p. 596-605.
- van LIER, L. The Ecology and Semiotics of Language Learning. **A Sociocultural Perspective**. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004.

van LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

van LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 155-177.

VIANA, N. A variabilidade da motivação no processo de aprender línguas estrangeiras na sala de aula. 1990. 359fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WALLACE, M. J. Questionnaires and interviews. In: WALLACE, M. J. **Action research for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999, p.124- 159.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. Psicología para profesores de idiomas. **Enfoque del constructivismo social**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

APÊNDICES:

APÊNDICE A: TCLE	131
APÊNDICE B: TALE	133
APÊNDICE C: Questionário inicial	135
APÊNDICE D: Roteiro entrevista semiestruturada	140
APÊNDICE E: Plano trabalho semestral	142
APÊNDICE F: Quadro de dados dos seis participantes do recorte	152

APÊNDICE A - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa “A autonomia na aquisição de língua estrangeira em alunos de um centro de estudos de línguas do estado de São Paulo” desenvolvida por Flavia Hatsumi Izumida Andrade, mestranda do curso de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa busca verificar se os alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo se tornam autônomos no seu processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Também se propõe a revelar em que medida se forma a autonomia quando verificada. Para alcançar esses objetivos, seu filho foi selecionado e convidado por ser aluno da pesquisadora, mas se ressalta que sua participação não é obrigatória.

A participação dele nesta pesquisa consistirá em, após assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): responder um questionário inicial de perfil; redigir um diário reflexivo de aprendizagem, no qual relatará as atividades que faz para aprender e adquirir espanhol na e fora da escola; participar de entrevista gravada cujas perguntas dependerão do relato feito nos diários e gravações das aulas.

Como possíveis riscos da pesquisa, destacam-se o cansaço; constrangimento e vazamento de informações. O primeiro decorre do desconforto que seu filho pode vir a sentir em ter que produzir um diário de aprendizagem ao longo do semestre, que demandará disciplina e comprometimento. O segundo diz respeito ao medo e sentimento de coibição em criticar as atividades feitas em sala de aula e a professora, uma vez que é seu aluno. O último risco decorre de possível vazamento de informação pessoal e dos dados coletados para a pesquisa. Para evitar os riscos, a pesquisadora garante que não avaliará e não se sentirá ofendida pelo que for escrito, focando seus objetivos nos dados sobre a autonomia. Além disso, seu filho poderá redigir o diário de forma anônima e os dados coletados na pesquisa serão usados única e exclusivamente para ela. A fim de diminuir o cansaço provocado pela escrita, haverá liberdade para escrever quando quiserem e sempre serão ressaltados os benefícios da pesquisa.

Como benefícios da pesquisa, salientamos o processo de autoconhecimento de como se aprende, seja a língua estrangeira ou outra, o que pode auxiliar no aprendizado de outras línguas ou mesmo seu filho se tornar mais consciente de como aprende e por que aprende.

Para garantir que a pesquisa está se desenvolvendo de acordo com o esperado, a pesquisadora coletará os diários quinzenalmente para escaneá-los e formar um banco de dados com os textos. Assim, também poderá formular as perguntas que nortearão a entrevista que será marcada com antecedência e gravada.

Garante-se total acesso à pesquisadora para esclarecimentos desde o início da pesquisa e também em seu decorrer, por meio do seu e-mail: fla_letras@yahoo.com.br ou telefones: (XX) 33723XXX ou (16) 988382XXX

Ainda fica garantido ao participante da pesquisa (seu filho) a total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu assentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que a pesquisadora usará somente fragmentos identificados por códigos.

Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Flavia Hatsumi Izumida Andrade
fla_letras@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa e concordo em sua participação.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos

Responsável legal do estudante

Nome: _____

Rg: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo que será realizado pela pesquisadora/professora Flavia Hatsumi Izumida Andrade, aluna do programa de mestrado de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Yokota. A aceitação para participar da pesquisa é voluntária, ou seja, se você não quiser participar, não será prejudicado, assim como poderá desistir a qualquer momento do andamento do estudo. Este tem o objetivo de verificar se há mostras de autonomia no seu processo de aprendizado da língua espanhola no Centro de Estudos de Língua. Para isso, a professora/pesquisadora necessita que você responda a um questionário e escreva, durante o semestre, um diário de aprendizagem, no qual relatará as atividades realizadas em sala e fora dela para aprender a língua espanhola, além de expressar suas dúvidas, opiniões e desejos quanto ao que aprender. Ele poderá ser enviado por e-mail à professora/pesquisadora ou entregue em forma de caderno que será fornecido pela responsável pelo estudo. Outro instrumento de coleta de dados para a pesquisa será a gravação de aulas, com o objetivo de verificar se na sala de aula também há indícios de autonomia e se a aula ou as atividades a propiciam.

Como toda pesquisa, há alguns riscos como a sensação de cansaço em escrever com frequência o diário, o medo de ser julgado pelo que estiver relatado nele ou ainda o vazamento de informações pessoais que podem expô-lo; mas a pesquisadora garante que não irá julgar ou levar para o lado pessoal o que estiver escrito no diário e que sempre lembrará os benefícios e avanços que os textos trazem quanto ao aprendizado da língua espanhola. Além disso, os dados obtidos e analisados não revelarão os dados pessoais dos participantes da pesquisa, serão usados unicamente para este estudo e a pesquisadora evitará que os dados pessoais vazem a outras pessoas. Como benefício, você poderá verificar o seu progresso no aprendizado da língua estrangeira e tornar-se mais consciente de como aprende mais, com quais instrumentos, atividades, além de poder relatar suas dificuldades que podem vir a ser sanadas pela pesquisadora/professora no decorrer do semestre. Além disso, a escrita dos

diários e a participação na pesquisa, podem trazer o conhecimento sobre estratégias que podem auxiliá-lo quanto ao ato de aprender de forma mais geral.

A pesquisadora/professora garante que, se você desistir de participar da pesquisa, poderá solicitar o cancelamento deste termo sem necessitar dar qualquer explicação e que todo o material produzido será devolvido ou destruído e os dados obtidos serão descartados do estudo. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora ou sua orientadora através dos endereços eletrônicos disponibilizados neste documento.

Por este instrumento, você confirma seu aceite para participar da pesquisa, que está inscrita e aprovada sob o protocolo nº. 31543714.6.0000.5504 no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar. Assine este documento e devolva-o à pesquisadora uma cópia.

Nome:

RG: _____

São Carlos de

de 2014.

Assinatura do participante

Profa. Dra. Rosa Yokota
Docente orientador
Contato: ryokota@ufscar.br

Flavia Hatsumi Izumida
Pesquisadora - mestranda
Contato: fla_letras@yahoo.com.br



Questionário de pesquisa de mestrado de Flavia HatsumiIzumida Andrade

1) Qual sua idade e sexo?

2) Qual sua escolaridade? Em que ano/série está? Em que nível, Fundamental II ou Médio?

3) Tem celular com acesso à internet? Tem computador e acesso à internet ilimitado? Se não, onde usa internet?

4) Há quanto tempo estuda espanhol?

5) O que o/a motivou a querer aprender essa língua?

6) Para aprender o idioma, o que você faz? Assinale uma ou mais opções.

() frequenta as aulas

() frequenta as aulas e escuta música

() frequenta as aulas e vê filmes ou televisão

() frequenta as aulas e lê jornais, livros, quadrinhos na língua espanhola

() frequenta as aulas e joga jogos online com nativos hispano-falantes

() frequenta as aulas e usa sites de ensino/aprendizagem de espanhol

7) Como você considera que aprende mais a língua?

() escutando

() lendo

() falando

() fazendo exercícios gramaticais

() vendo explicações na lousa

() usando a internet

() escrevendo resumos ou esquemas.

() a combinação de alguns elementos mencionados. Quais? Comente.

8) O que você entende por aprender um outro idioma?

9) O que uma pessoa precisa saber/fazer para que possa dizer que “sabe espanhol”, por exemplo?

10) O que é avaliação para você? Quais as formas que se pode avaliar uma pessoa?

11) Na escala abaixo, marque o seu grau de dedicação ao aprendizado da língua espanhola, sendo 1- vou às aulas; 2- além das aulas, reviso-as em casa 3- além das aulas, reviso-as em casa e faço uso de um outro recurso didático (como uso da internet, música, exercícios gramaticais); 4- além das aulas, reviso-as em casa e faço uso de outros recursos didáticos (como falar sozinho, gravar-se, etc); 5 - além das aulas, reviso-as em casa e faço uso de outros recursos didáticos e tento comunicar-me com nativos.
1 – () 2- () 3- () 4- () 5 – ()

Se quiser acrescentar algo à sua resposta, escreva à vontade.

12) Na escala abaixo, marque como você se vê como aluno de língua espanhola.
() ruim () regular () esforçado, com limitações () bom () excelente

13) Justifique a classificação adotada na questão anterior.

14) Na escala abaixo, marque uma opção segundo sua motivação atual em relação ao espanhol.

() não estou nada motivad@.

() estou parcialmente motivad@, pois gosto da minha turma, mas não muito das aulas.

() estou motivad@, pois gosto das aulas, ainda que haja algumas atividades que não me agradem.

() estou motivad@, gosto das aulas e das atividades e vejo que estou aprendendo com elas.

() estou muito motivad@, pois além das aulas, faço outras coisas em casa porque acho que assim posso aprender mais sozinho/a.

Justifique a sua inserção na questão anterior.

15) O que você acha que poderia ser feito em sala para que seu desempenho melhore como aluno?

16) O que você acha que poderia ser feito por você, fora da sala, para que seu desempenho melhore?

17) Relate uma atividade que tenha sido realizada durante alguma aula que você considera bem sucedida no seu aprendizado, ou seja, uma atividade que funcionou para que aprendesse algo de fato.

18) Você acha que a negociação, ou seja, um acordo feito entre professor e alunos sobre diversos elementos do processo de aprendizagem (como avaliação, conteúdos de aula, etc.), pode ser importante para melhorar o desempenho, a autonomia, a motivação do aluno de línguas?

19) O que espera aprender este semestre em espanhol?

20) Que habilidade (escrita, fala, compreensão oral, compreensão leitora, gramática, vocabulário) gostaria ou vê que precisa melhorar este semestre?

21) O que entende por autonomia no processo de aprendizagem do espanhol, ou seja, o que é ser um aluno autônomo no espanhol?

22) O que você pode fazer para ajudar-se a aprender mais, ou seja, como acha que pode desenvolver uma autonomia no processo de aprendizagem?

23) Explique o que entende a partir dessa afirmação:

“O aprendiz autônomo de seu aprendizado é aquele que tenta participar do que e como se ensinará; busca formas diferentes para aprender mais, seja em sala ou fora dela e ainda tenta ser consciente de como aprende e por que aprende.”

24) Você se vê como um aluno autônomo? A partir de que elementos?

APÊNDICE D – Roteiro Entrevista Semiestruturada

0) Como você define motivação?

1) Como você acha que podem relacionar-se motivação e atitude, ou seja, há uma ideia que se você estiver motivado, pode dedicar-se mais para aprender uma determinada disciplina, gerando uma atitude positiva no processo. Você acha que sua motivação leva a uma atitude positiva ou negativa? Por quê?

Motivação extrínseca/externa para aprender:

2) Relate qual era sua motivação inicial para aprender espanhol. (conte por que queria aprender a língua a princípio, o que e como imaginava que seria aprendê-la).

3) Por que hoje é importante para você continuar seus estudos de espanhol? O que espera fazer com a língua estrangeira que está aprendendo?

4) Você acredita que sua motivação pessoal para aprender espanhol e continuar frequentando o curso aumentou ou diminuiu ao longo do tempo? Por quê?

5) O que o levou a querer aprender espanhol permaneceu como um fator determinante para continuar os estudos até hoje? (Descreva se houve alguma mudança para continuar aprendendo espanhol, principalmente se a sua motivação inicial não era aprender a língua espanhola)

Motivação em relação ao grupo:

6) Você acredita que sua motivação para aprender espanhol depende de outras pessoas? Quais e por quê?

7) Você acredita que a turma na qual está matriculado (a) pode ser um fator que o motiva a continuar seus estudos? Por quê?

8) Você acha que sua vontade de continuar aprendendo independe do grupo que esteja ou você só se sente motivado no grupo em que está? Por quê?

Motivação espanhol x outras disciplinas:

9) Você diria que sua motivação para aprender espanhol é maior ou menor que aprender outras disciplinas, como inglês ou português? Por quê?

10) Que tipos de atividades ou dinâmicas usadas em sala de aula você acredita que podem facilitar ou ampliar a sua motivação e interesse? Relate pensando nessas duas disciplinas:

a) Português (na escola regular):

b) Espanhol (no CEL):

c) Inglês (escola regular):

Motivação e sala de aula:

8) Você acha que pode se motivar para aprender espanhol? Se sim, como? (pode falar em atitudes, instrumentos de ensino, metodologias, etc)

9) Assinale quais os recursos didáticos você acredita que o motivam mais na aula de espanhol no CEL (Você pode assinalar mais de um):

() listas de exercícios gramaticais

() vídeos/filmes

() músicas

() Uso de internet para pesquisas e trabalhos

() empatia com o professor , ou seja, gostar do professor que lhe dá aula

() uso de livro didático

() explicações na lousa

() atividades orais, como falar em duplas, apresentação de seminários, discussões em sala, etc.

10) Você acha que os estagiários no processo de aprendizagem ajudam ou prejudicam sua motivação em sala de aula? Por quê?

11) Você acha que a presença de estrangeiros no processo de aprendizagem ajuda ou prejudica sua motivação em sala de aula? Por quê?

12) Pensando em atividades realizadas em sala de aula, você se lembra de alguma que o (a) tenha motivado a aprender mais? Relate-a.

Motivação e professor/agente de aprendizado:

13) Você acha que o professor pode ser um fator de motivação para sua aprendizagem? Como? Descreva brevemente um exemplo de como isso se deu ou não com você em sua aprendizagem de espanhol.

14) Você acha que sua motivação pode diminuir ou aumentar com a troca de professores? Por quê?

15) Você acha que o professor pode motivá-lo(a) a aprender espanhol? Se sim, como? (pode falar em atitudes, instrumentos de ensino, metodologias, etc)

Motivação: processo x produto:

16) O que o (a) motiva mais, o processo de aprender (o durante da aprendizagem) ou o resultado final, ou seja, o fim da aprendizagem?

17) Você acha que ao terminar o curso estará mais motivado a continuar seus estudos de espanhol ou que já haverá aprendidotudo? Por quê?

APÊNDICE E: Plano de trabalho semestral

GS:

Meses	Objetivo	Conteúdo/temática	Atividades	Recursos	Avaliação
Agosto/Setembro	O objetivo deste bloco é instrumentalizar os alunos para poderem contar como era sua infância, como eram fisicamente, seus brinquedos favoritos, etc.	Início da infância: falar sobre como se era quando criança. Nesta primeira etapa, sistematizaremos o conhecimento gramatical	Passo-a-passo Escutaremos o áudio do material Síntesis e faremos a primeira etapa a partir do áudio *sistematizaremos o uso e conjugação do pretérito imperfeito do indicativo; * Exercícios páginas 87; 90 e 91	Rádio ou computador com som Livro didático	Participação na aula e verificação do que os aprendizes entendem da parte auditiva, bem como execução dos exercícios
Setembro	Reforçar o conteúdo gramatical a partir da ficha do Tú y yo e Dual Universo infantil: jogos e histórias de fada	Falar de características pessoais, físicas e psicológicas da infância Descobrir nomes das brincadeiras e brinquedos em espanhol; Falar sobre histórias da infância - literatura	*Iniciaremos com a atividade em dupla do dual; *Comparativo da página 95-97 *depois aplicar a atividade do tú y yo porque ela prepara para os alunos fazerem a sua história de infância *P. 88 – ver se os alunos conhecem as brincadeiras e pedir que as expliquem.	Xerox; Livro; Internet – celular Dicionário Fotos da infância Informática Música aquellos locos años – El canto del loco	Participação na aula e realização da atividade Texto que os alunos produzirão sobre sua infância: como eram, o que faziam; do que gostavam comparando ao hoje.

			<p>Depois, pensarão em outras brincadeiras que faziam quando crianças, do que gostavam e farão uma definição com o uso do dicionário e o nome que procurarão em espanhol com uso da internet. Faremos um jogo de adivinhação</p> <p>* p. 92 resgatar o que sabem das histórias de contos de fada. Vamos tentar reconstruir algumas histórias e ver quais eram as preferidas deles. Texto p. 93-94</p> <p>* Se houver tempo, eles farão os vídeos/ powerpoints para mostrar aos colegas</p> <p>* Confeção de brinquedos e descrições em espanhol para expor.</p>	<p>para introduziresse bloco</p>	<p>Farão os trabalhos, vídeos ou powerpoints</p> <p>Confeção de brinquedos (com material reciclado ou não) com seus nomes em espanhol. Cada aluno escolherá em grupos o seu.</p>
Setembro/outubro	<p>O objetivo desse bloco é discutirmos sobre como eram as cidades e a natureza antes e agora. Introduziremos</p>	<p>Mudanças de comportamento da infância para o agora – experiências</p> <p>Problemas ambientais; Mudanças na paisagem das cidades</p>	<p>*levar um texto sobre mudanças – eu farei sobre mim, o que mudou na minha vida, coisas que fiz que me afetam até hoje – análise do texto e do tempo verbal, sem sistematiza-lo.</p> <p>* Experiência diária – Tu y</p>	<p>Xerox; Fotos cidades</p>	<p>Participação na aula e realização da atividade</p> <p>Produção de uma folha de diário</p>

	o tema do passado próximo que pode mostrar as mudanças e suas consequências no presente.		yo p. 107, 106 e 105 *começaremos com a atividade do Tu y yo, páginas 112 e 113. * Discussão dos grandes problemas ambientais atuais e quais são suas causas e consequências. * Escutaremos o áudio da p. 104-105 e falaremos das doenças que a poluição pode provocar. – p. 106		
Setembro/outubro		Problema da falta de água	*pensar no problema da água – En los últimos meses el agua se ha ido agotando... * sistematização do tempo verbal passado – pretérito perfecto – p. 107 -109 * fazer notícias de jornal – pode ser inventada sobre problemas ambientais da cidade – podem fazer uma busca. Textos podem ir a um blog * Podemos propor ações para minimizar os efeitos dos problemas ambientais.	Vídeo sobre o mundo sem água Livro	Participação na aula e ainda texto que irá ao blog sobre problemas ambientais – água Texto de opinión Decálogo do mundo verde/ recuperação do mundo
outubro	Objetivo do bloco: fazer previsões sobre	Música	Documental http://www.ciberdocumental	Dual p. 168-169 Internet – aveteca -	

	o futuro, daqui alguns anos.		es.com/ver/1137/la-vida-dentro-de-50-a-os/ p. 147 http://es.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/el_medio_ambiente/el-futuro-medio/14139 Texto http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-03-14/asi-sera-el-mundo-dentro-de-100-anos-segun-diez-prestigious-economistas_101564/ análisis de como se hacen estas predicciones	Ecologia	
outubro/novembro		Qué pasará? – formulando hipótesis sobre el futuro	*actividad Augustin Qué pasará * predicciones horoscopopodcast - http://www.ticele.es/tag/futuro-simple/ * http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=426		Participação das atividades Previendo o futuro de cada um – teatro.
	Objetivo do	Festas e algumas típicas:	Para apresentar festas,		

Novembro/dezembro	bloco é falar sobre a importância de festas e como algumas são parte da história/cultura de uma população.	Navidad Día de los muertos Cumpleaños Carnaval Añonuevo	levarei a história da Festa do Dia dos Mortos – analisaremos o passado *P. 121 – festas no mundo, como se comemoram. * Escutaremos o áudio página 120 e faremos os exercícios do livro * cada um buscará informações da sua festa e para montar a exposição, deverão sistematizar o pretérito indefinido, p. 123-126.		
dezembro		Biografias; História do mundo	Para falar sobre biografias pessoais e de famosos que admiram e reforçar o conteúdo de pretérito indefinido, atividade de Tu y yo p. 109 * música La historia de Juan * Dual p. 158-159 para mostrar como espero a atividades que querem. *dual p. 152-153; 154-155	Xerox; Internet; Rádio ou computador com som	Participação nas atividades e cada aluno fará uma atividade com a biografia de seu ídolo para executar com os colegas. Exemplo dual p. 158-159

GR:

Meses	Objetivo	Conteúdo/temática	Atividades	Recursos	Avaliação
Agosto/Setembro	O objetivo deste bloco é instrumentalizar os alunos para poderem contar como era sua infância, como eram fisicamente, seus brinquedos favoritos, etc.	Início da infância: falar sobre como se era quando criança. Nesta primeira etapa, sistematizaremos o conhecimento gramatical	Passo-a-passo Escutaremos o áudio do material Síntesis e faremos a primeira etapa a partir do áudio *sistematizaremos o uso e conjugação do pretérito imperfeito do indicativo; * Exercícios páginas 87; 90 e 91	Rádio ou computador com som Livro didático	Participação na aula e verificação do que entendem da parte auditiva, bem como execução dos exercícios
Setembro	Reforçar o conteúdo gramatical a partir da ficha do Tú y yo e Dual Universo	Falar de características pessoais, físicas e psicológicas da infância Descobrir	*Iniciaremos com a atividade em dupla do dual; *Comparativo da página 95-97 *depois a atividade do tú y yo porque ela prepara para os alunos fazerem a sua história *P. 88 – ver se eles conhecem essas brincadeiras e pedir que as expliquem. Depois, pensarão em outras brincadeiras que faziam quando crianças, do que gostavam e farão uma definição com o uso do	Xerox; Livro; Internet – celular Dicionário Fotos da infância Informática	Participação na aula e realização da atividade Texto

	infantil: jogos e histórias de fada	nomes das brincadeiras e brinquedos em espanhol; Falar sobre histórias da infância - literatura	dicionário e o nome que procurarão em espanhol com uso da internet. Faremos um jogo de adivinhação * p. 92 o mesmo, mas com as histórias de contos de fada. Vamos tentar reconstruir algumas histórias e ver quais eram as preferidas deles. Texto p. 93-94 * Se houver tempo, eles farão os vídeos/ powerpoints para mostrar aos colegas.	a Música aquellos locos años – El canto del loco para introducir esse bloco	que produzirão sobre sua infância: como eram, o que faziam; do que gostavam comparando ao hoje. Farão os trabalhos, vídeos ou powerpoints
Setembro/outubro	O objetivo desse bloco é falar sobre como eram as cidades e a natureza antes e agora. Introduziremos o tema	Mudanças de comportamento da infância para o agora – experiências Problemas ambientais; Mudanças na	*levar um texto sobre mudanças – eu farei sobre mim, o que mudou na minha vida, coisas que fiz que me afetam até hoje – análise do texto e do tempo verbal, sem sistematizá-lo. * Experiência diária – Tu y yo p. 107, 106 e 105 *começaremos com a atividade do Tu y yo, páginas 112 e 113. * Discussão dos grandes problemas ambientais atuais e quais são suas causas e consequências. * Escutaremos o áudio da p. 104-105 e falaremos das doenças que a poluição pode provocar. – p. 106	Xerox; Fotos cidades	Participação na aula e realização da atividade Produção de uma folha de

	do passado próximo que pode mostrar as mudanças e suas consequências no presente.	paisagem das cidades			diário
Setembro/outubro		Problema da falta de água	<p>*pensar no problema da água – En los últimos meses el agua se ha ido agotando...</p> <p>* sistematização do tempo verbal passado – pretérito perfecto – p. 107-109</p> <p>* fazer notícias de jornal – pode ser inventada sobre problemas ambientais da cidade – podem fazer uma busca. Textos podem ir a um blog</p> <p>* Podemos propor ações para minimizar os efeitos dos problemas ambientais.</p>	Vídeo sobre o mundo sem água Livro	<p>Participação da aula e ainda texto que irá ao blog sobre problemas ambientais – água</p> <p>Texto de opinião</p> <p>Decálogo do mundo verde/recuperação do mundo</p>

Outubro	Objetivo do bloco: falar sobre a importância de festas e como algumas são parte da história/cultura de uma população.	Festas e algumas típicas: Junina – Thalya Navidad – Thaís Día de los muertos – Flá Día de los santos inocentes – Flá Pascua – Lívia Cumpleaños – Felipe Carnaval – João Día de los niños - Todos	Para apresentar festas, levarei a história da Festa do Dia dos Mortos – analisaremos o passado *P. 121 – festas no mundo, como se comemoram. * Escutaremos áudio página 120 e exercícios * cada um buscará informações da sua festa e para montar a exposição, deverão sistematizar o pretérito indefinido, p. 123-126.		
Outubro/novembro		Biografias; História do mundo	Para falar sobre biografias pessoais e de famosos que admiram e reforçar o conteúdo de pretérito indefinido, atividade de Tu y yo p. 109 * música La historia de Juan * Dual p. 158-159 para mostrar como espero a atividades que querem. *dual p. 152-153; 154-155	Xerox; Internet; Rádio ou comp com som	Participação das atividades e cada aluno fará uma atividade com a biografia de seu

					ídolo para executar com os colegas. Exemplo dual p. 158-159
novembro	Objetivo do bloco: fazer previsões sobre suas vidas daqui a alguns anos.	Música	<p>Documental http://www.ciberdocumentales.com/ver/1137/la-vida-dentro-de-50-a-os/</p> <p>p. 147</p> <p>http://es.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/el_medio_ambiente/el-futuro-medio/14139</p> <p>Texto http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-03-14/asi-sera-el-mundo-dentro-de-100-anos-segun-diez-prestigious-economistas_101564/ análisis de como se hacen estas predicciones</p>	<p>Dual p. 168-169</p> <p>Internet – aveteca - Ecologia</p>	
Novembro/dezembro		Qué pasará? – formulando hipótesis sobre el futuro	<p>*actividad Augustin Qué pasará</p> <p>* predicciones horoscopopodcast - http://www.ticele.es/tag/futuro-simple/</p> <p>*http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=426</p>		<p>Participação das atividades</p> <p>Previendo o futuro de cada um – teatro.</p>

APÊNDICE F – tabulação dados dos três instrumentos de coleta de dados de seis participantes

	E1	E2	E3	E9	E10	E11
Motivação inicial (questionário)	"tinha me matriculado em francês, mas não abriu vaga, então eu vim para o espanhol. Gostei pois assisti várias novelas espanholas	“Minha mãe me motivou a fazer espanhol. Quando comecei, pensei que fosse fácil e tudo mais. Porém ao passar do tempo percebi que tinha que se dedicar para que possa aprender melhor. E depois desses anos quem me motiva a fazer espanhol sou eu mesma, pois peguei paixão a língua e não pretendo desistir	“Eu comecei a fazer o curso por que eu não tinha idade para fazer inglês mas eu gostei muito da língua e continuei fazendo”	“Meu pai me matriculou no curso, primeiramente eu queria cursar alemão, mas depois gostei da língua”	“Conhecimento, interesse, me preparar para o Enem, falar mais de uma língua, cultura, poder viajar para outros países.	“Quis aprender uma segunda língua, conhecer lugares, culturas, pessoas diferentes, a vontade por viajar pelo mundo a fora. No começo do curso achei que não seria tão legal, mas ao decorrer do ano eu fui tomando muito gosto pela língua e o conteúdo e vendo que o curso seria muito mais do que mais uma língua a ser aprendida, mas também um meio diferente de querer conhecer o resto do mundo.”
Motivação inicial (diário)	“No primeiro dia (de aula) eu nem sabia porque que eu estava lá, nem tinha ideia de como seria o curso ¹⁰³ , mas depois vi que eu	“A cerca de 2 anos comecei a fazer Espanhol no CEL. Ao princípio eu queria ter feito Alemão , mas como tinha aberto vaga para o Espanhol	“Eu comecei a fazer Espanhol por causa da minha vizinha que é professora de italiano . Quando comecei eu não tinha idade	E9D: “Meu pai soube deste curso por meio do João, porque eu particularmente não me interessei no começo e disse que nós dois	“ Imaginei ser um bom curso e que iria me qualificar no mercado de trabalho por falar mais de uma língua; também pensei no ENEM , que iria me	“No começo tive muita vergonha e até achei que não conseguiria concluir o curso, que iria desistir no meio do caminho.”

¹⁰³Os trechos em negrito são grifos nossos para a análise da motivação e responsabilização pela matrícula.

	estava no caminho certo.”	(...)” “(…)minha mãe optou por me colocar nele.”	suficiente para fazer inglês, por este motivo minha mãe me colocou no Espanhol. No começo eu não queria fazer , mas acabei gostando muito de fazer e continuei.”	começaríamos a fazer espanhol. E9D: “Quis que ele (pai) me colocasse no alemão, mas me afirmou que era uma língua muito complicada de se aprender. Fizeram minha matrícula e comecei dias depois. Vou te confessar que não estava nada animada no começo... ”	ajudar muito; e como o meu objetivo é ter vindo para cá estudar e procurar uma vida melhor, também pensei no meu currículo e histórico. E claro, no diploma.”	
Motivação inicial (entrevista)	Na verdade eu não queria fazer espanhol. Queria Francês. Não (foi meus pais) ... quando a gente fez a matrícula, foi lá na outra escola, aí a moça falou “faz espanhol”, aí eu falei “ah, é fácil, vou fazer, porque a A também tava fazendo espanhol, daí eu vou fazer com ela”. “Tá.. então no começo você não	“Antes de eu entrar aqui eu queria o alemão, mas minha mãe me transferiu pro espanhol. Aí eu comecei a pesquisar sobre a língua e acabei gostando, eu peguei meio que uma paixão pelo espanhol.” PP: E o que que fez com que você despertasse essa paixão? Você sabe tentar me explicar? “Não... eu sei que comecei a escutar	No começo, quem falou foi a Isabel (então professora de italiano) pra eu fazer uma língua, mas eu não tinha idade pra fazer o inglês... minha mãe queria que eu fizesse o inglês. No começo eu não queria fazer nada. Aí, como eu não tinha idade, eu comecei a fazer espanhol. Comecei a gostar da língua... PP: “O que você		PP: eu acho que lembro que li no seu diário que você pensou no espanhol por causa do ENEM... “Também... porque acho que me ajudaria.” “Claro... primeiro por me tornar bilíngue, né? Para o mercado de trabalho, de ter mais conhecimentos e hoje em dia também o espanhol é muito	No começo eu achei que não, eu não estava muito motivada a estudar. (...) eu ia fazer o inglês, aí eu decidi fazer o espanhol. PP: Você que decidiu mudar? E11:É... eu que decidi mudar, aí no começo do curso eu num tava muito motivada, eu achei que não ia conseguir aprender, que eu não ia gostar, mas aí no fim eu fui pegando gosto pela...

	<p>tava nem um pouco interessada em fazer o espanhol, certo? E1: Mais ou menos, porque eu gosto... eu assistia novelas em espanhol, essas coisas. PP: Que novela você assistia? E1: Algumas novelas que passam no SBT é em espanhol, daí eu assistia, mas...</p> <p>PP:E aí o que te fez ficar interessada, motivada, com vontade de aprender espanhol quando você começou a fazer o curso? E1: Ah eu vi que é legal.</p> <p>PP: O que que é legal? E1: Ah... aprender outra língua, ainda mais o espanhol que é fácil, né... porque inglês não é e eu não tenho vontade</p>	<p>muita coisa que era bom... meu tio ele fala, então... meu tio, ele nasceu na Espanha, então é mais fácil..."</p> <p>"PP: Por que, pra que você acha que é importante aprender o espanhol? E2: Pra tudo... pra você seguir uma vida melhor, porque você vai conseguir um emprego bem mais fácil, com espanhol, com o inglês..."</p>	<p>começou a gostar? Você lembra assim o que foi que te despertou isso? E3: Pela... acho que por eu entender mais sobre a língua e por ser tão diferente..."</p>		<p>utilizado." "(risos) Não, no começo não. Eu não consegui vaga no inglês, aí eu falei, vou tentar o espanhol. Comecei a fazer o espanhol, gostei, me apaixonei."</p>	
--	---	--	---	--	---	--

	de fazer inglês porque é difícil. Eu não consigo. O espanhol é fácil...”					
O que é aprender língua (questionário)	“Saber falar, explicar, ler, conseguir entender outras pessoas falando, também um pouco da cultura”	“Que nos traz mais aprendizado, cultura. E que irá nos ajudar muito no futuro”	“É aprender mais sobre a cultura e aprender a falar”	“Para uma boa oportunidade de emprego se é cobrado ao mínimo uma língua estrangeira ou para se adquirir cultura também”	“conhecimento; poder falar outra língua me motiva a pensar em viajar para outros países, conhecer pessoas que falam essa mesma língua e também ensinar pessoas com meu conhecimento”	“Aprender outro idioma é conhecer culturas diferentes das nossas, conhecer lugares diferentes e tomar gosto por aquele lugar querendo conhecê-lo. Abre portas para empregos, estudos e te acrescenta um grande conhecimento próprio.”
Motivação “atual” (questionário) Início do semestre	“Tenho motivos para continuar e não parar, gosto muito da professora, dos amigos, da sala e amo essa língua e sei que isso vai fazer muito bem para mim”	“Eu adoro as aulas, as atividades são legais e sempre me trazem mais conhecimento. E a professora sempre me motiva muito, por isso gosto tanto dela. E nunca me passou pela cabeça desistir”	“Estou motivada porque gosto das aulas e das atividades e vejo que estou aprendendo com elas.	“Gosto das aulas de espanhol, as atividades são bem legais que tornam a aula mais extrovertida”	“Estou motivada pelo o fato de estar tendo mais conhecimento e também porque vou prestar o Enem esse ano. As aulas são bem legais, a professora faz aulas diferentes, cada semana ensina alguma coisa, as vezes passa filme ou traz joguinhos. E também tem os	“Gosto muito das aulas, da professora e da minha turma, isso me motiva bastante. Como gosto da língua, procuro aprender por conta própria, mesmo que seja coisas simples, como aprender a cantar uma música, ou decifrar frases”

					estrangeiros”	
Motivação “atual” (diário)	“Já tive vontade de parar, mas sei que se eu parar não vou conseguir encontrar lugar melhor para mim terminar meu curso de espanhol e tenho certeza que quando acabar esse, irei fazer um de francês, italiano, alemão, e todos o que tiver ao meu alcance”	“Hoje em dia posso falar que o espanhol é uma das minhas paixões. Meu sonho é ir para a Espanha com o CEL” “Se um dia pensar em desistir, vou lembrar das palavras da professora e seguir em frente”	(Ao comentar o que gosta não pode ser interpretado como motivação atual?)	“Eu estou bem mais motivada, mas não faço mais coisas além da sala. É algo que não faço também em outras matérias.	“Meu objetivo hoje é terminar o cursos, pois quase nunca falto, tenho boas notas, só falta um pouco mais de dedicação” “isso me desmotiva mais ainda” “Sinceramente não sei porque escolhi esse curso e também não sei porque hoje o faço. Nunca levei uma vida fácil, e as vezes, acabo desistindo de certas coisas por isso”	“Estou cursando Espanhol no CEL a quase 2 anos e estou adorando. (...). Hoje, quase completando 2 anos de curso, me sinto muito animada com as aulas e muito motivada a escrever e pronunciar a língua estrangeira, para quem sabe em um futuro próximo eu poder viajar e conhecer os países os quais eu estudo.”
Motivação “atual” (entrevista)	“Quando você acha que sentiu mais vontade e que você fez mais coisas para aprender espanhol nesse período todo que você já tá estudando? E1: Ah, o tempo todo... quando eu comecei, eu já comecei a me esforçar” PP: Comparando	PP: O que fez com que você ficasse estudando espanhol até hoje? E2: Eu gostar da língua e também o intercâmbio, porque eu to aqui e eu quero ir, né?, mas não sei se vou conseguir, né? PP: Então, algo que te motiva muito a aprender é o intercâmbio?	“Você se sente motivada para aprender espanhol? E3: Sim... ah, meus pais me apoiam, eles me ajudam bastante, eles, em casa, começam a falar” PP: De quando você começou a estudar até hoje, a motivação/ seu interesse,	Eu gosto de fazer espanhol... eu não me motivo muito pra estudar em casa assim... mas quando a gente tá aqui tem que aprender porque eu sei que isso vai valer muito pra minha vida.	“Hoje eu me encontro mais motivada que nos primeiros dois anos.” PP: Por quê? “Primeiro acho que a minha maturidade mudou muito, depois de tudo que passou na minha vida particular eu mudei bastante e esse ano eu acho que eu tô mais	Eu sinceramente pretendo conhecer os lugares de fora... eu tenho muita vontade de viajar... e eu sei que isso vai me ajudar a encontrar algum emprego... vai me ajudar bastante... a estudar.... “To... bastante... bem mais.”

	<p>quando você entrou até o final deste ano, você está.. acha que ficou igualmente motivada, em todos os estágios ou teve algum que você ficou mais ou menos motivada? E1: igual em todos.</p>	<p>E2: Sim... E2: “Eu agora estou bem desanimada... não sei porque, mas estou. PP: Mas com o curso? E2: Não, com tudo eu to desanimada. PP: Ah, você, como pessoa está desanimada? E2: É... na escola, com tudo... e... depois bem no fim do ano agora, comecei a me motivar de novo. Quero no próximo ano me dedicar mais, não sei... ser melhor. (...)falta de aulas, por causa dos feriados, da eleição... Além da questão pessoal minha.”</p>	<p>permaneceu do mesmo modo? “ela aumentou, pelo fato de eu estar falando e estar aprendendo. Toda vez que eu consigo falar, e vai evoluindo, eu fico feliz e dá vontade de aprender cada vez mais.”</p>		<p>focada pra estudar: tô fazendo três cursos, tô trabalhando, Graças a Deus. Esse ano acho que vou me motivar mais.” PP: E com relação ao espanhol? “Com espanhol também... eu sempre leio as atividades do livro e continuo na leitura, do celular, também.”</p>	
<p>Autoavaliação/ autoavaliação como aprendiz de espanhol</p>	<p>“Sou boa aluna, pois me esforço muito, sei várias coisas, tiro boas</p>	<p>“Me considero uma boa aluna, pois sempre participo das aulas, mas</p>	<p>“Sou uma boa aluna porque eu sei falar um pouco, sei escrever e ler um</p>	<p>“Sou esforçada com limitações, pois na aula de espanhol eu tento</p>	<p>“Me considero boa aluna por conseguir fazer os exercícios, compreendê-los,</p>	<p>“Não acho que sou uma excelente aluna de língua espanhola porque tenho</p>

(questionário)	notas, participo das aulas”	quero tirar notas mais altas. Me esforço bastante, mas sempre me esforço muito mais para aprender”	pouco”	fazer o possível para aprender a língua com algumas barragens”	falar regularmente espanhol, pelas minhas notas e também pelo número de faltas que quase sempre ao final do bimestre são nulas”	dificuldades e um pouco de vergonha (por mais que já discutimos isso em sala de aula). Como já respondi em outras questões, eu gosto da língua espanhola e me esforço fora de casa para aprendê-la, às vezes não é nem esforço meu, se torna um hábito e solto algumas palavras sem ser minha intenção. Sinto dificuldade na gramática, às vezes, quando vou interagir nas atividades em sala de aula, eu projeto a fala em minha mente e sai perfeitamente, mas quando vou botá-la em prática eu sinto um pouco de dificuldade: às vezes enrosco, falo palavras erradas sendo que eu sei o correto, entre outros. Talvez seja o nervosismo, mas me sinto esforçada, porém, com limitações a ser
----------------	-----------------------------	--	--------	--	---	--

						superadas.”
Grau de dedicação ao aprendizado da língua espanhola (questionário) pergunta fechada com possibilidade de explicar	“Vou às aulas, reviso-as e faço uso de algum recurso didático” não especificado	“Vou às aulas, reviso-as, faço uso de recursos didáticos e tento comunicar-me com nativos sempre que é possível e sempre vejo livros que minha professora de inglês leva em espanhol para eu ver”	“vou as aulas e ali aprendo o que preciso”	“vou às aulas”	“Vou às aulas. Sinceramente não me dedico tanto ao estudo da língua espanhola como queria. Apenas frequento as aulas e quando tem lição, faço em casa. No meu celular há duas músicas espanhola, tento escutar, às vezes cantar, mas muitas vezes passa despercebido”	“Vou às aulas, reviso-as e faço uso de algum recurso didático” não especificado
Propiciamentos de sala de aula (questionário)	“Conversar menos em sala” “um jogo sobre esporte que fizemos	“Continuar a ter atividades diferentes e ter mais trabalhos” “todas as atividades foram proveitosas. Uma das que mais gostei foi sobre as comidas e danças	“Tentar falar mais” “jogos, como o caça ao tesouro, pois aprendi muito sobre direções	“Esforçar-me mais em aprender a língua (porque a professora ensina muito bem). Falta de interesse próprio.” “Jogos como os das horas”	“Ser mais rude, passar mais lição de casa, fazer com que falemos mais, participemos cada vez mais. Aulas de gramática e com a presença dos estrangeiros” “aulas de leitura, onde conversamos; e as aulas de gramática, onde aprendemos as regras, etc.”	“Continuar trabalhando com atividades orais e escritas em sala de aula, em dupla ou em grupo, com jogos, seminários, pesquisas na internet, discutir um assunto na sala de aula para sabermos a opinião de cada um sobre o assunto, entre outros.” “A atividade que eu mais gostei e que senti que aprendi bastante foi sobre as festas. Fiquei com o tema Natal e

						conforme fui pesquisando sobre esse tema, em espanhol, fui aprendendo coisas que não fazia nem ideia de que era daquele jeito que apareceu as tradições e que cada país se comemorava de um jeito diferente. Não fazia ideia nem de que o nome “Papai Noel” era falada de outra forma nos outros países. Aprendi palavras diferentes também.”
Propiciamentos de sala de aula (diário)	“Hoje aprendemos algumas coisas de quando éramos crianças. Algumas brincadeiras, lembranças boas e ruins. Mas de tudo isso o que eu mais gostei foi de conversar sobre o tema e dar as nossas opiniões, Adoro quando temos essa oportunidade.” “Também gostei de fazer alguns	“(…) Eu achava que o espanhol era fácil, nada de tão difícil. Considerava a língua espanhola desnecessária, mas que algum dia poderia ser importante. Depois de 3 ou 4 aulas, já tinha mudado minha forma de pensar(…) na minha opinião, a PP foi um grande elemento. Ela sempre nos passou	“As aulas que eu mais gostei foi quando nós brincamos de caça ao tesouro, foi bem legal e me fez entender as direções mais rápido. Eu particularmente gosto de todas as aulas” “As aulas sobre a infância foram muito boas para mim saber mais	“A professora X era extrovertida e sempre brincava conosco em suas aulas; aprendemos o básico com ela, mas conforme os meses foram passando ela se "soltou" demais... E falava diversos palavrões e muito de sua vida pessoal. Mudamos de professora durante	“gosto das aulas, são divertidas, legais, são diferentes, não é sempre o mesmo assunto, cada dia vemos algo novo, que me encanta. É legal também conhecer os estrangeiros, eles nos ajuda, de certa forma.” “Fiquei um ano e meio com a mesma turma no período da	“A professora (PP) é maravilhosa. Me sinto muito segura, confio nela e isso favorece muito minha aprendizagem, tornando as aulas bem interativas, legais e sempre está disposta a tirar nossas dúvidas e explicar quantas vezes for necessário. A confiança e o gostar de um professor é um passo muito

	<p>trabalhos, falando sobre quando éramos pequenos, contando o que fazíamos e o que gostávamos, ia ser super divertido”</p>	<p>confiança e carisma. Sempre compreensiva na hora de explicar, sempre prestativa para nos ajudar nos exercícios. Nunca deixou de explicar nada”</p> <p>“o intercâmbio também me deixou muito animada, afinal meu sonho é viajar para outros países.”</p> <p>“O que me marcou foi a nossa apresentação de Flamenco no workshop e os temas que mais gostei foram sobre a família e os horários, pois acho que são matérias importantes”</p> <p>“Esse 2º ano aproximei-me mais do pessoal da sala e formamos um vínculo que não imaginaria ter. O ensino da professora foi diferente: ela nos deu espaço para</p>	<p>sobre as brincadeiras e ver como é bom ser criança rrsrrsrs... Eu gostei de ter feito o trabalho para a feira de ciências”</p> <p>“Quando a professora passou o filme, eu achei interessante pois eu achei que aumentou o meu vocabulário”</p> <p>“Teve uma vez que levamos comidas e tínhamos que pesquisar como se falava em espanhol. Foi bem legal quando aprendemos a dançar flamenco, aprendemos várias coisas além de termos a experiência de irmos dançar em outra cidade”</p>	<p>o período de férias, eu particularmente estranhei muito no começo porque a sua maneira de ensinar sempre foi mais explícita e de mais fácil entendimento.”</p> <p>“Foi lançada a ideia de estudar a infância no curso de espanhol. Cada um dos alunos produziu seu próprio vídeo, contendo fotos da sua infância seguido da música que mais os marcou. Eu separei fotos com as pessoas que mais me marcaram, pai, mãe, avó, tios, tias, primos e amigos. As músicas "Senhor do Tempo - Charlie Brown Jr" e "Pais e Filhos - Legião Urbana" foram as escolhidas, pelo fato de que meus pais as ouviam</p>	<p>noite e por conta de outro curso, tive que mudar para a turma de sábado. Sinceramente não gostei da turma, as idades são muito diferentes, eles faltam muito e quase nem fazem nada, isso me desmotivava mais ainda”</p> <p>“Os estagiários(...) são bem ruins, não sabem explicar, falar, nem levam coisas interessantes e produtivas(...) todas as vezes que eles deram aula, para mim foi tempo perdido, preferia não ter ido”</p> <p>“Eu gosto das aulas de gramática, acho que são bem produtivas, assim posso tirar todas as minhas dúvidas, aprendo a escrever e a falar”</p>	<p>importante.” (11/09)</p> <p>“Planejamos as próximas (28/08) atividades com a professora. Foi bacana expor nossas ideias de trabalhos para ela e poder ajudar a montar aulas diversificadas. Organizamos diversos meios de trabalharmos tanto em grupo como individual. Decidimos juntos como trabalharíamos cada tema dado, de como iríamos fazê-los e quais deles iríamos apresentar para o próprio grupo.” (28/08)</p> <p>“Essa semana apresentamos um trabalho por vídeo sobre nossa infância, com fotos, músicas que nos marcaram. Discutimos bastante em sala de aula sobre esse tema, o que foi muito legal. Percebi que tanto a mim quanto aos meus</p>
--	---	--	---	---	---	---

		<p>debater o que queríamos. Ela é a minha única professora que deixa com que os alunos deem sua opinião e sugestões para a aula. Esse é o diferencial dela, assim, podemos de alguma forma nos aproximar dela”</p> <p>“Aprendemos direções, verbos regulares, verbos no pretérito imperfeito, contos infantis, brincadeiras infantis, expressões de viagem, esportes y contaminação do meio ambiente. Eu amei ter participado da escola aberta na escola. Amei a experiência de ter contato com o público, mostrar o que aprendemos dentro da sala com a professora”</p>		<p>quando eu era menor. Particularmente eu gostei de mostrar pra a professora e para os colegas um pouco do meu passado, a parte mais feliz e que eu me recordo.”</p> <p>“Em conjunto com a sala fizemos um "blog" com textos produzidos em espanhol pelos próprios alunos para retratar os problemas com a falta d'gua e também para conscientizar os cidadoes que o consumo exagerado de água pode prejudicar toda uma população, como já esta acontecendo nos grandes centros urbanos, por exemplo, São Paulo.”</p> <p>“Durante algumas estudamos sobre oque pode</p>		<p>colegas de classe que esse tema foi bastante empolgado e ficamos bastante entusiasmados a trabalhar com ele, de mostramos de como éramos, quais eram nossos gostos, contar nossas histórias, compartilhar brincadeiras e relembrar as músicas e os bons tempos de quando fomos criança. Me emocionei bastante quando apresentei meu trabalho, achei que isso não aconteceria, ao falar do meu avô paterno. Foi algo que me marcou bastante. Falar da nossa infância é algo muito pessoal e legal, muito nostálgico! Adorei compartilhar isso com meus amigos e com a professora.” (01/10)</p> <p>“Como decidido no planejamento entre os alunos e a professora, começamos a</p>
--	--	--	--	--	--	--

				<p>acontecer no nosso futuro. Uma estimativa de 10 anos. Mudanças na educação, saúde, família, sociedade, alimentação, profissão entre outros temas. Foi discutido sobre o que cada um pensa como será seu próprio futuro, e de certa forma uma maneira de planeja-lo, e só Deus sabe se irá realmente acontecer kkkkkk. Espero que o meu futuro seja próspero, e melhor que o passado”</p>		<p>desenvolver o trabalho sobre meio ambiente e seus problemas. De início foram dados alguns tópicos sobre a água, tendo que apresentar o problema, as causas, as soluções e as consequências. Cada aluno escolheu um tópico e ficaram encarregados de pesquisá-lo e escrever um artigo. Achei bem legal essa forma de trabalho, pois assim nós nos informamos mais sobre o que está acontecendo ao mundo e praticamos bastante a escrita espanhola. Nesta aula planejamos também a montagem de um blog para a nossa turma, tratando esse tema com vários textos, imagens e vídeos.” (10/09) “Hoje iniciamos nosso trabalho no blog! Pesquisamos imagens, a professora corrigiu nossos</p>
--	--	--	--	---	--	---

						artigos e os revemos para podermos publicá-los. Adoro utilizar blog, acho muito interativo e legal, além de ser fácil de se usar. O design do blog está de acordo com o tema, ficou bonito. O blog é de fácil acesso, nos permitindo a utilização do mesmo em casa, podendo publicar mais vezes. Irei divulgá-lo para que todos vejam nossos trabalhos e que talvez possamos sensibilizá-los, os fazendo refletir sobre a grave escassez aqui em São Paulo em todo o Brasil, principalmente.” (24/09)
Propiciamentos de sala de aula (entrevista)	“E você acha que se tivesse que sair dessa turma que você está desde o começo e ir pra outra turma, você acha que você iria ficar mais motivada	“Sim... eu procurei... o último trabalho que a gente fez, eu fiz... do Día de losmuertos, eu procurei vários vídeos. Acabei gostando muito de	“Acho que da infância... foi legal, eu não sabia nada como falar e eu fui aprendendo, não sei... foi legal. PP: O fato de você	“no começo tinha várias alunas e alunas que se mostravam que sabiam mais que a gente né... quando era no (nome da escola) e, mas aí	“Primeiro acho que foram os professores, né... tanto a _____ como você me ajudaram, apoiaram muito e eu comecei a me interessar.	“É que eu fui vendo no curso as diferentes culturas, pelos estrangeiros, fiz trabalho de coisas que faziam parte da minha infância e aí eu fui gostando, queria

<p>ou menos e por quê? E1: Menos, porque eu teria vergonha.”(papel da turma) “Nem que algo no CEL, a companhia dos seus amigos, algo que te fazia querer continuar o espanhol? E1: Tudo. Os amigos, você.” “Já que você falou de professor. Como que você acha que o professor, no seu ver, fazer a motivação aumentar ou diminuir? E1: Dar atenção, assim, quando ta com dificuldade, tentar resolver” “Também... saber explicar... explicar bem, pros alunos entender, porque tem coisas que qualquer um tem dificuldade. Aí no meu caso, se eu fico com dificuldade</p>	<p>fazer aquele trabalho. Eu acho que foi um dos mais divertidos que eu já fiz.” “É... e você acha que esse tipo de trabalho que você tem que apresentar pros outros, eles fazem com que a aula, o tema, sejam mais interessantes? E2: Sim... bem mais... porque daí você pode interagir com seus colegas e explicar o que entendeu, procurou, aprendeu pesquisando.” “porque eu to aqui pra estudar e não pra fazer amigos... Eu to aqui PRA estudar, pra conseguir passar de ano e me formar no espanhol.” (sobre interação e grupo) “Não, eu não venho por causa dos meus</p>	<p>estar nesta turma, desde o começo, você acha que é um fator que ajuda você a aprender? E3: Ajuda, porque eu me dou bem com as pessoas e você sabe que se tiver algum problema ou dúvida você pode pedir que eles vão te ajudar. Eu não tenho vergonha de falar com os meus colegas de sala... acho que formamos uma meio que irmandade. Se eu tivesse em outra turma, seria difícil, acho que teria vergonha, com medo de me julgarem...” “atividades, por exemplo, como o caça ao tesouro, porque, querendo ou não foi uma brincadeira que a gente fez com a matéria que estávamos</p>	<p>depois a turma foi diminuindo e ficaram aqueles que... sabe... sabiam a mesma coisa e aí, um começou ajudar o outro e foi criando intimidade. Você acha que essa intimidade é positiva? Pra aprender? E9: Sim... sim...” “Porque já fiz amizade com o pessoal daqui e eu tenho muita intimidade com eles. E aí pra ir pra uma turma nova, fazer amizades, aí... é diferente.” “Assim, se eu não me sentisse bem com a turma e com o professor, eu pararia. Porque acho que tudo é um conjunto. É... quando tá todo mundo separado, acho que não rende muito. E quando as pessoas são mais</p>	<p>Comecei a ler o livro didático que a gente recebeu, a fazer os exercícios, entender e a gostar.” “hum... (o grupo) não, não me ajudava. PP: Não te ajudava? Por quê? E10: No começo com a outra professora, ela tentou fazer atividades como teatro, dança, também ninguém quis participar. Eu gostava dessas coisas, nunca tinha feito e queria tentar. Aí depois deve a aula de música, né... e ninguém foi. Então eu acho que a sala não era unida, um não ajudava o outro. PP: Sei... e você mudou de turma, essa mudança proporcionou alguma coisa</p>	<p>saber mais... queria ... eu via os estrangeiros, achava o máximo, eles tá lá na sala, conversando com a gente e eu queria fazer mais parte disso.” “Eu acho que não... eu to acostumada com meu grupo... mas eu tenho vergonha... se mudasse, querendo ou não fica um pouco de competição... ai, fulano sabe mais do que eu... eu fico com vergonha, mas eu acho que isso não vai tirar a minha vontade de querer aprender mais.” “Ah sim... tem a E9, por exemplo. Só o fato de ela estar lá ela me dava uma segurança a mais, porque a gente fazia trabalho junto, apresentava coisas junto e acho que é legal você ter uma amiga... sabe pra... acompanhar no</p>
--	--	--	--	--	---

	<p>numa coisa, eu fico com vergonha de perguntar.”</p> <p>“No CEL a gente aprende mais avançado e na escola ... a gente muda, tipo a gente aprendeu profissão, verbo, a gente aprendeu um monte de coisas e na escola (no inglês) a gente só fica no verbo tobe, no inglês... fica aprendendo as mesmas coisas nos três anos que a gente fica, sei lá...”</p> <p>“É... então... não sei... tipo, o ensino, aqui explica. Lá é tudo igual.”</p> <p>“PP: E aqui no CEL que recursos você vê que são usados? E1: usa sites, usa música, filme, vídeo, atividades em grupo, trabalho, em duplas.</p> <p>PP: Com essas coisas, qual</p>	<p>amigos. Tanto é que minha mãe me deixa aqui e eu fico sozinha até a entrada e espero a E3 mas se ela não vem eu vou assistir aula do mesmo jeito.”</p> <p>“eu acho que o costume com o professor faz com que isso possa se alterar. Que nem, você passa áudio, explica de uma forma que eu entendo... tem muita coisa que pode mudar e isso desmotivar.”</p> <p>“aprender língua é muito importante ter um professor ao seu lado, porque ele vai tá lá pra te explicar. E nas aulas normais, também... é muito importante a relação aluno-professor.</p> <p>PP: Então o professor se mostrar interessado no aluno</p>	<p>aprendendo. Acho que isso fica mais fácil e mais gostoso de aprender.”</p> <p>“eles precisam ter... querendo ou não amizade e paciência, porque querendo ou não o professor precisa ter uma paciência porque nem todas as vezes você entende na primeira. Então eu acho que ele precisa ter uma certa paciência pra poder explicar outras vezes, arrumar formas de o aluno entender com mais clareza, por exemplo, o que você fazia.” (sobre relação professor-aluno)</p> <p>“Sim... por exemplo na escola, tem vezes que a gente queria aprender mas o professor não colaborava, de</p>	<p>juntas e um ajuda o outro, a aula flui mais.”</p> <p>“aiii que nem a gente tava falando lá fora, né? Um professor que é mais no estilo antigão, que é mais fechado na dele, que acha que a sala tem que ser tudo certinho e querer explicar a matéria do jeito dele e os alunos que fiquem pra trás, né... por exemplo a minha professora de português do ano passado. Ela era certíssima, ela nunca fez brincadeira com ninguém na sala. Sabe, ela dava a aula dela e ia embora pra casa dela. Que nem a minha professora desse ano, ela fala bom dia, a outra nem falava, já começava a dar matéria. Aí ela fala</p>	<p>diferente?</p> <p>E10: Não, também. Eu acho até pior, por conta que as pessoas eram piores. Ficavam sempre em dupla e talvez pela idade, não sei... pelo meu modo de pensar mudou por mim mesmo, a minha maturidade.”</p> <p>“No meu caso foi de desenvolvimento da motivação. As duas professoras me ajudaram em tudo. Gramática que sempre foi o meu ... eu peço gramática, porque eu gosto bastante.”</p> <p>“No português, na escola, eu não aprendo praticamente gramática. Oitava série, primeiro ano foi praticamente perdido. Então eu não via no português e se eu quisesse falar bem espanhol, trabalhar</p>	<p>curso.”</p> <p>“Isso sempre me preocupou, sempre foi um peso muito grande pra mim, de... de ir num lugar onde eu não conheço ninguém, sabe, de estar sozinha, literalmente sozinha.” (sobre o grupo)</p> <p>“Ele não dá aquele estímulo, sabe dá aquela segurança... que ele espera algo maior de você e que ele acredita que você vai conseguir ... você obviamente não vai conseguir ir pra frente. Eu tive muitos professores que não me olhavam com essa coisa de passar confiança, sabe? E isso me desmotivava muito.(...) eu acho que isso parte bastante do professor”(professor)</p> <p>“O professor correr atrás do... de métodos diferentes para aprender. É mais legal, a aula fica mais</p>
--	--	--	---	---	---	--

<p>atividade você realizou que você acha que deu mais vontade de aprender mais. E1: Os trabalhos...</p> <p>PP: Você lembra de algum? E1: Não... todos, todos os trabalhos que a gente tinha que fazer, eu me motivava mais pra aprender.” “PP: E como você fazia as pesquisas que tinha que fazer? E1: Na internet.</p> <p>PP: Mas você já procurava em sites em espanhol ou em português? E1: Em espanhol. Eu já lia em espanhol e quando tinha dúvida eu procurava no google tradutor ou no dicionário online.” “PP: Você também procurava em vídeos trabalhos feitos sobre o tema</p>	<p>e o aluno do mesmo jeito com o professor. Se o professor se importa com você, você acha que isso faz você querer aprender mais? E2: Sim... com ele.”</p> <p>“Os áudios do livro, ahhh as atividades diferentes, das folhinhas que fazíamos em dupla; um monte de coisa. Jogo...” “Igual tem os livros. No CEL é bem melhor que na escola. Aqui no CEL tem relação direta com o professor. Na escola, o professor é mais afastado de você, o professor quase nem fala com o aluno. Aqui acho que tem muito mais atenção no aluno.” “É motivadora. Sempre tive facilidade com as “folhinhas”. Eu</p>	<p>simpatia... você não gostar acaba atrapalhando.” “Tem professores que até passam trabalho em grupo, e tal, tentam estimular, mas muitas vezes os professores na escola normal pegam só caderno e livro e apostila. Ou muitas vezes só o caderno. No CEL não, tem material diverso.” “filmes são interessantes, pra ajudar no vocabulário. Por ter rádio e podermos ouvir fica mais fácil pra falar também, na escola normal não tem... é o professor e você. É mais interessante e é mais fácil de aprender, querendo ou não” “Jogos, eu acho que acabam facilitando, porque conforme você tá brincando,</p>	<p>bom dia, aí ela conversa com os alunos e ela já começa a matéria e a gente nem percebe como ela começou e é diferente assim... Acho que depende do professor também... do professor estar motivado.”</p> <p>“a gente percebe, né, quando o professor, não que ele é grosso com os alunos, mas que ele quer que os alunos aprendam e aprendam e ele não tá preocupado se o aluno tá entendendo. Ele tá explicando e se o aluno não entender o problema é dele.” “O mais desmotivador foi o primeiro... porque ela ficava fazendo muita brincadeira, envolvendo muito a vida dela. A gente</p>	<p>com a língua espanhola eu tenho que saber bem a gramática, que eu acho que... como diz os brasileiros saber falar bem a língua é a melhor coisa que tem.” “Primeiramente por serem professores formados em faculdade ótimas que se formaram e sabem do que estão falando. Tem ensino, são inteligentes. Eu sei que não vou estar aprendendo qualquer coisa de qualquer maneira, né?” “As atividades eu sempre gostei, de jogos... é... fazer duplas pra falar com uma pessoa, sempre gostei, de leitura, gramática... hoje eu consigo entender coisas do português por causa do espanhol.” “com a Lola</p>	<p>interessante.” “eu acho bem legal essa parte de estrangeiros ... isso motiva bastante.” “eu acho que a apresentação de trabalho foi mais legal, porque eu consegui aprender mais, acho que foi ... os que envolvem assuntos pessoais também, né... da gente pegar um tema e falar sobre o tema... por exemplo... da infância, eu acho que mexer com essas coisas pessoais, eu acho que envolve bastante o aluno (...envolvendo a tecnologia acho que ajuda bastante.” PP: Agora que você está fazendo o curso, um estudo formal. Qual o papel do professor? E1: Ah... eu acho que sim... depende do professor... preciso criar uma intimidade com ele...</p>
--	---	---	---	---	---

	<p>ou não? E1: Eu procurei alguns trabalhos feitos, mas vídeos não.” “Legal, eles ensinam coisas diferentes, atividades diferentes. Ah, eu gosto. (...)o professor passa trabalho, essas coisas e os estagiários passam atividades diferentes, explicando diferentes, porque cada um explica diferente.”</p>	<p>nunca tive dificuldade. Quem tinha era a J. Eu sempre explicava pra ela assim... Eu sempre gostei de estudar a gramática. (...)Acho... pra você saber uma língua tem que saber a gramática.” PP: “reconhecimento do outro faz o que? E2: Que eu fique mais interessada, mais motivada.” “Com as primeiras estagiárias, eu gostei muito delas. Elas ajudaram bastante. Agora os últimos que vieram eu não gostei porque eles não sabiam explicar direito... a gente sabia mais que eles. Eles confundiram inteiro... passavam atividades que a gente não entendia. Dos estrangeiros eu</p>	<p>você tá aprendendo. Acho que é uma das formas mais fácil de aprender.”</p>	<p>até dava risada, entrava na brincadeira, mas depois que a gente mudou de professor, a gente percebeu que isso não é importante pra aula de espanhol, né... a gente ... não é assim que queríamos um professor sério, mas que também não ficasse envolvendo coisas pessoais com a classe de espanhol.” “porque a antiga professora não chamava a nossa atenção pra falar espanhol e tiveram muitas aulas que ela falava em português e você não, puxava a nossa rédea que queria que a gente falasse espanhol.” “PP: Tá... você acha que quando vinham os estagiários e</p>	<p>(primeira professora) não obrigava a gente a falar, mas com você, você começou a puxar nossa orelha pra falar só espanhol e isso foi melhorando.” “O livro acho que é bem legal... pelas atividades, os textos... tem bastante coisa que ensinam... tem vocabulário, etc. A leitura dos textos, as atividades não são difíceis, dá pra ler e interpretar. Tem muita coisa que eu consegui entender no português por conta do espanhol” “Uso de músicas, filme. Computador mais ou menos porque eu não tenho e tenho dificuldade nele, né.” “O ensaio da música. PP: o que você fez? E10: A pronúncia</p>	<p>PP: Por exemplo: apesar da intimidade, você acha que teria aprendido independentemente se o professor estivesse ali? E11:Acredito que não. Porque eu acho que não teria essa motivação e a autonomia de ir atrás. Eu ia desanimar e ia acabar deixando de lado, sabe... eu não iria atrás.” “PP: Os seus trabalhos, você é muito criativa e domina aspectos tecnológicos. Com quem você aprendeu? E11:de criatividade, minha mãe é bem criativa. Ela me ajuda bastante, ela me dá algumas ideias, mas em questão de tecnologia eu que sou bem fuçada, eu gosto de mexer bastante com isso. PP: Você aprendeu</p>
--	--	--	---	---	---	---

		<p>gostei bastante do... do workshop que fizemos com eles, achei muito legal.”</p> <p>“do jeito que você explica é diferente de todos.... você conversa com a gente, você fala devagar, pra gente entender. Outros não, falam, falam, falam e não param pra gente entender. Você não perde a paciência, e mesmo que a gente não entenda, você continua falando espanhol, não fala quase o português em sala. Porque você tem que entender em espanhol, se tá estudando essa língua. Pra aprender, tem que entender em espanhol.”</p>		<p>mesmo os intercambistas, você acha que as aulas ficavam mais interessantes ou não?</p> <p>E9: Mais interessante, mesmo que a gente não entendia o que ele falava.”</p> <p>“eu achei que aprendi uma coisa com elas... a hora, mas também foi a única coisa porque tinha uma delas que tinha muita dificuldade de explicar pra gente e... ela explicou aquele negócio da hora e só... mas eu acho que nada comparado ao professor.” (das estagiárias)</p> <p>“você sempre mostrava no computador, vídeos , músicas, aquelas historinhas do Cd do livro e também a lousa, né...” (recursos)</p>	<p>melhorou. Escutar e falar no ritmo deles, porque eles falam rápido, né?”</p>	<p>sozinha?</p> <p>E11:Sim... eu sempre gostei de fazer trabalho diferente. Não gosto de ficar na mesmice, sabe... eu gosto de fazer coisas diferentes.</p> <p>PP: E você faz isso em todas as disciplinas?</p> <p>E11:faço... sempre que precisa fazer trabalho, assim... eu procuro o máximo possível ser diferente, talvez pra estimular as pessoas que estão assistindo.</p> <p>PP: tá... no vídeo que você fez lá do Natal... então você gravou várias vezes e foi editando. Você já sabia fazer isso antes?</p> <p>E11:eu não tinha feito antes, eu decidi na hora.... foi meio que um texto. Eu gravei várias partes, não tudo de uma vez e fui editando, mas eu não sabia que ia dar certo,</p>
--	--	--	--	--	---	---

			<p>“Sim, porque nossa antiga professora nem levava o computador pra nossa sala, né? Era lousa-professor; professor-lousa.”</p> <p>“quando tem um trabalho pra fazer e pra entregar, a gente fica motivado porque tem que entregar. Agora quando a gente ta em casa, sem fazer nada, com certeza que prefere ficar sem fazer nada ou assistindo TV a ligar o computador pra estudar espanhol.”</p> <p>“PP:Voce acha que é importante atividades que envolvam a gramática ou listas de exercícios ou você acha que isso lembra demais as aulas de inglês que você disse que não funcionam?”</p> <p>E9: Ah... eu acho que isso é</p>	<p>foi meio que uma tentativa, mas eu consegui fazer.</p> <p>PP: Foi a primeira tentativa que você fez?</p> <p>E11:Foi...”</p> <p>“no curso do CEL eu acho que tem um... é uma dinâmica diferente porque tem menos alunos... Na minha sala tinha 40 pessoas, num tinha como a professora coordenar todo mundo, até porque não era todo mundo que tava interessado. E aí também complicava.”</p> <p>“O professor (no Cel) não só consegue dominar a turma como ele consegue passar o que planejou. Passa o básico, passa a gramática, passa a... compreender as coisas essenciais do curso, como a coisa básica da língua e... e a partir daí vai... como eu posso</p>
--	--	--	---	---

			<p>importante porque pra gente entender precisa ver as coisas da gramática pra depois vir as coisas mais complexas, mas é chato... mas importante.”</p> <p>“se a gente já tivesse aprendido essa parte da gramática, eu preferiria um jogo. Se a gente nunca tivesse visto essa parte da gramática, prefiro ela, senão a gente estaria perdendo um certo tempo.”</p> <p>“há temas conhecidos por nós como o da infância que têm algo triste, porque eu sinto mal quando lembro da minha infância. Mas foi legal a atividade. As fotos de quando era pequenina.”</p> <p>“PP: que atividade então foram motivadoras pra</p>	<p>dizer... o aluno também vai incentivando o professor a querer ensinar além do “bom dia”, do... onde fica tal lugar. Eu acho que via expandindo, sabe...”</p> <p>“Eu acho que é um conjunto de coisas... jogos, música, atividades em dupla... acho que esse diferente torna a aula mais dinâmica, mas eu acho que o fato de trabalhar com musica, com jogos... é... é mais estimulante porque, no meu Ensino Médio, nas aulas de inglês, a gente pedia pra professora levar alguma música pra traduzir, pra completar, mas ela acabava não levando... ou não levava jogos... ficava só na apostila... e o CEL eu tenho a possibilidade de aprender usando isso</p>
--	--	--	---	---

			<p> você esse semestre: E9: Acho que a do vídeo da infância. O blog também foi legal... a do vídeo foi a mais marcante.” “PP: E a interação de você com outros alunos. E9: ah a gente tem bastante nessa sala. PP: em espanhol? E9: Não, mais em português, rs. Mas em espanhol ela é importante para motivar porque a gente tem que conversar, tentar pelo menos com aqueles que sabem, porque se eu tentar na minha sala ninguém vai entender... aqui pelo menos se sabe... “ “Os professores são diferentes do CEL, mas não sei se é por causa da língua estrangeira, ou se é individual, mas acho que vai mais </p>		<p> porque tá no nosso dia-a-dia, tá no agora... É uma coisa que é atual... que influencia bastante” “eu tenho dificuldade em aprender gramática.. eu prefiro estudar, assim.. falando do que estudar só a gramática, porque eu me enrolo toda... eu tenho dificuldade com a gramática.” “PP: Mas você acha que tá usando a gramática ou como não é como nas aulas de inglês, você não as vê? E11:eu acredito que eu uso... vendo nas aulas... eu paro pra pensar e vejo que eu uso, naquele tempo, daquela forma, mas... eu tenho dificuldade de saber... de usar... porque o espanhol não é igual ao português, a gente acha que é, mas... não é, né... eu tenho uma certa dificuldade, </p>
--	--	--	---	--	---

				de cada pessoa.”		mas... eu aprendi bastante coisa de gramática.”
Propiciamentos fora de sala de aula (questionário)	“Estudar mais os temas da aula”	“Escutar mais músicas, ler mais livros, conversar com mais nativos e fazer mais atividades em casa”	“Eu deveria pesquisar em alguns sites que a professora passa, mas eu não tenho tempo”	“Estudar os exercícios nas horas vagas”	“estudar mais, assistir filmes, ouvir músicas, ler”	“Assistir mais filmes, séries e outros programas em espanhol; ler mais textos em espanhol; praticar mais a língua fora da sala de aula.”
Propiciamentos fora de sala de aula (diário)			“Confesso que não entro nos sites que a professora passa, mas é porque não dá tempo e não por má vontade minha	“Não me dedico nem um pouco ao espanhol, somente frequento as aulas. Quando tem lição, às vezes faço, às vezes não.” “Não tenho acesso a internet, e para mim ficar lendo livros em espanhol, se torna chato, cansativo, não procuro ampliar meu conhecimento e nem sei porque		
Propiciamentos fora de sala de aula (entrevista)	“eu escuto música, eu assisto filme...” “Quanto mais ou menos por semana? E1: Ah... música eu ouço bem pouco.	“PP: E o que você faz pra tentar conseguir que essa vaga de intercâmbio seja sua? E2: Além de	PP: Você acha que quando terminar o curso estará satisfeita?	“E você acha que você sabe procurar o que você precisa na internet pra aprender espanhol? E9: Eu nunca	“Leio... eu leio o livro e o meu celular é em espanhol também. Hoje em dia eu até brinco com as	“PP: Mas você usa a tecnologia pra... pra tentar continuar aprendendo sozinha? E11:Eu uso... as músicas, né... eu

	<p>Mas filme, todo filme que eu vou assistir eu vejo se tem em espanhol.</p> <p>PP: com áudio em espanhol ou com a legenda? E1: Com o áudio.”</p> <p>“O idioma do meu celular e do meu tablete tá em espanhol”</p> <p>“Você tem aplicativos no celular pra aprender? E1: Não sei o nome... o tablete travou e eu não lembro no nome. Eu tinha algumas coisas, sites, livros.. e ajudava bastante. Eu tinha esse aplicativo quando estava no primeiro ano. Tinha coisas que eu não sabia, mas se eu tivesse ele hoje, acho que eu já ia saber quase tudo, porque a gente</p>	<p>conversar com o meu tio de vez em quando, eu estudo em casa. Assisto série em espanhol, assisto filmes PP: Que séries? E2: A última que eu assisti foi a “Teen Wolf”, com episódios em espanhol. PP: Ah, você coloca o áudio em espanhol? E2: É... e só, por enquanto, porque a série acabou, daí tem que esperar a temporada de novo começar. PP: E como você estuda em casa? Fazendo o que? E2: Ouvindo música. Às vezes eu entro em sites em espanhol...”</p> <p>“eu já procurei sobre cantores.... sobre RBD que voltou a passar, né? Só que tá em português.”</p>	<p>E3: Não... eu acho que sempre vai faltar alguma coisa, porque nem sempre você consegue aprender tudo que quer e precisa...</p> <p>PP: E como você vai fazer?</p> <p>E3: Procurar particular, não sei...</p> <p>PP: Você acha que sempre vai precisar de um professor para aprender?</p> <p>E3: Não... acho que talvez em casa... talvez por ter uma noção... procurar na internet.</p>	<p>tentei.</p> <p>PP: Nunca tentou por que? Por que não sabe, nunca teve curiosidade, nunca ninguém mostrou? E9: Nunca tive curiosidade. Ah, nos trabalhos sim... fora isso não.”</p>	<p>minhas amigas, falo algumas palavras em espanhol e elas não entendem. É bom...”</p> <p>“abaixei aquele dicionário, o RAE e aquele outro, um que eu escrevo qualquer palavra em português e ele traduz pra mim”</p> <p>“eu escrevo em português e daí aparece o nome em espanhol e eu posso ouvir em espanhol também. Conversación é um aplicativo do android”.</p>	<p>gosto de ouvir bastante música, sabe... eu sou mais rebelde... PP: Como assim? E11:As músicas do Rebeldes, sabe... nossa... eu era fascinada... então tem algumas que eu gosto e tal...</p> <p>PP: Você assiste também vídeos, entra em sites que tem cursos online, ou não E11:Não... eu não conheço sites online então, eu tenho medo de entrar. PP: Por quê? E11:ahh... não sei. Tenho receio porque eu não conheço algum que seja confiável. Mas... eu vejo programa que passa na TV, eu vejo... programa na TV que passa na Cultura e é bem legal.”</p>
--	---	---	---	---	---	---

	<p>já está no último ano.”</p>		<p>PP: Você procura? E3: Normalmente não. PP: Por que não? E3: falta de tempo... normalmente não tenho muito tempo e agora eu to sem computador em casa. Só tem no trabalho da minha mãe e s eu fico no escritório só 10 minutinhos que é o tempo pra almoçar antes de vir pra escola. Eu faço CEFA de manhã, escola à tarde, natação à noite.. não tem</p>			
--	--------------------------------	--	--	--	--	--

			<p>computador em casa e fica meio complicado.</p> <p>PP: E no seu celular?</p> <p>E3: No meu celular... nem sempre eu tenho internet, nem todas as vezes.... e, não sei.... quando eu to no celular, não sei... é mais pra me distrair, me divertir...</p>			
--	--	--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A autonomia como um fractal dentro da aquisição de língua estrangeira em alunos de um Centro de Estudos de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Pesquisador: Flavia Hatsumi Izumida

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 31543714.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 804.087

Data da Relatoria: 30/09/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo verificar, analisar se e como os alunos adolescentes de uma escola pública, no curso de espanhol de um Centro de Línguas do Estado de São Paulo, desenvolvem a autonomia dentro da aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Será desenvolvido a partir de estudo dos textos escritos por alunos de escola estadual sobre o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, valendo-se de questionário dirigido, aulas gravadas e transcritas e ainda diário de aprendizagem que será entregue quinzenalmente via internet e/ou em papel.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetiva-se, nessa pesquisa de mestrado, analisar e verificar se os alunos atingem um grau de autonomia em sua aprendizagem na língua. Ou seja, questiona-se: podem os alunos provenientes de escolas públicas aprender espanhol e desenvolver a autonomia de sua aprendizagem com os subsídios que lhes são fornecidos nos contextos formais de sala de aula? E ainda, o uso das ferramentas da tecnologia de informação e comunicação (doravante TIC) podem colaborar nesse processo? Que outros fatores podem vincular-se a este fractal da aquisição do espanhol como

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 804.087

língua estrangeira? Acredita-se que, com os diários que os alunos produzirão durante o semestre; questionário e aulas gravadas; bem como diário de ensino do professor haverá material de análise no qual os alunos trarão como têm buscado e formado sua autonomia em aprender espanhol. Nossa hipótese é que o uso das TICs podem ampliar a exposição do educando à língua meta e que isso pode contribuir para a consolidação de um estudante autônomo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos e benefícios são descritos conforme segue.

Riscos:

A participação da pesquisa poderá causar riscos aos participantes tais como possível quebra de sigilo, cansaço no andamento da pesquisa ou constrangimento nas abordagens. Estes serão diminuídos com conversas com os alunos e apoio ao que escreverem, bem como não julgamento do que escreverem e punições. Os alunos devem ter consciência de que o que eles escrevem tem o objetivo de levar a pesquisadora a entender como se dá sua aprendizagem, sem juízos de valores a prática docente que ela apresenta.

Benefícios:

Com a pesquisa, os alunos/participantes podem se tornar mais conscientes de como aprendem, quais instrumentos lhes beneficiam no processo de seu aprendizado. Com isso, podem valer-se dessa conscientização na aprendizagem de outras línguas, ou seja, podem tentar aplicar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área que se destina e, além disso, os seguintes documentos foram apresentados.

- a) Folha de rosto assinada e preenchida corretamente;
- b) Arquivo contendo projeto de mestrado;
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- d) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE;
- e) Documento assinado pela Sra. Lucinei Aparecida Tavoni Bueno, diretora da Escola Estadual de Segundo Grau “Dr. Álvaro Guião”, autorizando a realização da pesquisa;
- f) Arquivo contendo o questionário, sujeito a alterações, que deverá ser aplicado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 804.087

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

No TALE informar que, além das demais formas de participação mencionadas no referido documento, o aluno também será submetido a uma entrevista, igualmente gravada como as aulas, e suas perguntas dependerão do conteúdo extraído dos diários reflexivos de aprendizagem.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 24 de Setembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br