



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

***MANOS A LA OBRA: O uso do Enfoque por Tarefas para
a promoção da motivação e da autonomia em um curso de
Letras Espanhol***

ALINE FERNANDES DA SILVA RENÓ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
JULHO, 2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

***MANOS A LA OBRA: O uso do Enfoque por Tarefas para
a promoção da motivação e da autonomia em um curso de
Letras Espanhol***

ALINE FERNANDES DA SILVA RENÓ

**ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS
MOURA FILHO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
JULHO, 2015**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

RENÓ, Aline Fernandes da Silva. *Manos a la obra: O uso do Enfoque por tarefas para a promoção da motivação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol*. 2015. **105f**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

Documento formal autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

ALINE FERNANDES DA SILVA RENÓ

*MANOS A LA OBRA: O USO DO ENFOQUE POR TAREFAS PARA A PROMOÇÃO DA
MOTIVAÇÃO E DA AUTONOMIA EM UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL.*

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovado por:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Universidade de Brasília - Orientador-presidente

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Universidade de São Paulo - Examinadora externa

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida

Universidade de Brasília - Examinador interno

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade de Brasília - Examinador suplente

Brasília, DF

2015

*Aos meus pais,
por terem me educado pelo exemplo,
pela simplicidade, pela bondade,
pelos mais preciosos valores.*

*Ao meu marido João Renó,
por todo amor, amizade,
compreensão, apoio,
por acreditar em mim,
até mesmo quando eu mesma duvidava,
por me convencer que sou merecedora,
por me apresentar a força de uma Aline
que nem eu mesma conhecia.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso *Deus* pela dádiva da vida, por estar sempre comigo, por me capacitar, por ter me encaminhado à docência e por me permitir realizar mais um sonho.

Aos meus pais *Celia e Ricardo*, pela pessoa que sou, pelo incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida, por demonstrarem seu amor incondicional a todo momento e o orgulho que sentem por mim.

Ao meu marido *João Renó*, por me apoiar e me incentivar, por não me deixar esmorecer, por respeitar e entender meus momentos de isolamento, por me dar a tranquilidade necessária até nos momentos de turbulência, por seu amor.

Ao meu orientador *Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho*, pela recepção no PPGLA, ainda como aluna especial, por toda a contribuição na minha trajetória no mestrado e, principalmente, por confiar no meu trabalho e aceitar orientá-lo. Pela sensibilidade e compreensão.

Aos professores do PPGLA pela dedicação, profissionalismo, por compartilhar o conhecimento e proporcionar momentos de crescimento pessoal e profissional. Em especial aos professores doutores *Kleber Aparecido Silva, Maria Luisa Ortíz Alvarez, Maria da Glória Magalhães dos Reis e Yuki Mukai*, dos quais tive o prazer de ser aluna.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Taguatinga Centro* por me permitir pesquisar meu local de trabalho.

Aos aprendizes, por aceitarem participar desta pesquisa, por confiarem no meu trabalho, por me ensinarem a cada dia, por me permitirem me reconstruir enquanto pessoa e profissional.

Aos colegas de mestrado *Jaqueline, Rossini, Arleane, Julyana, Rosilene, Vanessa, Renata* pelas discussões e contribuições que engrandeceram ainda mais a minha trajetória acadêmica. Em particular a *Vanessa Custódio*, amiga com a qual compartilhei momentos de alegria e angústia, que a levarei comigo para a vida.

A *Alessandra* pela amizade sincera, pelo estímulo e por ter me apresentado o PPGLA.

Aos amigos que entenderam minha ausência, me deram suporte no período que estive sozinha em Brasília, em especial a *Carine Becker*, minha grande e eterna amiga.

As amigas, *Simone Gontijo, Fernanda Ribeiro e Veronica Almeida*, fonte de inspiração, e a todos amigos, familiares que mesmo de longe ficaram na torcida e rezaram por mim.

Aos meus ex-alunos e aos atuais que me proporcionam momentos de crescimento, de partilha e me fazem ter a certeza de que esse é meu lugar, esse é meu caminho.

A professora *Denise Mendes França*, por ter sido, sem perceber, apenas pelo exemplo, minha inspiração a ingressar na carreira docente.

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Paulo Freire

RESUMO

O ensino de língua estrangeira (LE) passou por muitas transformações nas últimas décadas e nos últimos anos, de modo que os estudos em Linguística Aplicada (LA), os pesquisadores e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE têm voltado seus olhares para o que ocorre na sala de aula e para seus atores: professor e aprendiz. Nesse contexto, é preciso que cada um destes atores assuma o seu papel para que o aprendizado seja efetivo. No entanto, muitos aprendizes condicionam seu aprendizado ao “outro” e não se assumem como protagonistas dentro desse processo. Em vista disso, a pesquisa relatada nesta dissertação teve como objetivo investigar a relação da motivação e da autonomia do aprendiz no ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio do Enfoque por Tarefas no contexto de uma licenciatura em Letras Espanhol do Distrito Federal (DF). A pesquisa qualitativa, que utilizou a metodologia da Pesquisa-Ação, foi realizada durante o 2º semestre de 2014 na disciplina Língua Espanhola II (LE II), oferecida no 3º semestre do Curso de Letras Espanhol de uma instituição pública de ensino do DF e teve como participantes quatro aprendizes e eu, como professora-pesquisadora. Os dados gerados por meio dos instrumentos diário de bordo (da professora-pesquisadora e dos aprendizes-participantes), assim como as narrativas dos aprendizes-participantes foram triangulados e analisados à luz das teorias de motivação, autonomia e Enfoque por Tarefas. A análise e a discussão dos dados indicaram que o Enfoque por Tarefas contribuiu para a motivação e autonomia dos aprendizes ao submetê-los a desafios nos quais o uso da LE era real, assim se sentiram motivados a realizar a tarefa e sabiam que isso só seria possível se assumissem o seu papel. Os resultados também apontaram aspectos a serem considerados no trabalho com o Enfoque por Tarefas para que ele atenda aos seus pressupostos e aos anseios dos envolvidos no processo. Por fim, apresento diversos aspectos que foram identificados como fatores que interferem negativamente na motivação dos aprendizes não só de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), mas de todas as outras disciplinas do curso que são desconhecidos ou desconsiderados por nós professores e, por conseguinte, merecem ser investigados em futuras pesquisas.

Palavras-chave: Espanhol como LE. Enfoque por Tarefas. Motivação. Autonomia.

ABSTRACT

There were many changes in the Foreign Language Teaching (FLT) field in the last decades, thus in the last years the studies in Applied linguistics (AL), the researches and those involved in the process of learning and teaching in FL are now paying more attention on what is happening in the classroom and with their authors: teacher and learner. In this context it is necessary that each author assumes his/her role, so that the learning will be effective. However, many learners do not take the position as a protagonist in the learning process; instead they limit their learning in another student. Therefore, the research reported in this paper aims of investigating the relation between the learner motivation and autonomy in the language teaching and learning through Task-based Language Teaching in the context of a Spanish Letter course in Distrito Federal (DF). The qualitative research was performed during the second term in 2014 in the Spanish II class (FL II), offered in the third semester of the Spanish Letter course in teaching in a public institution in DF and had as participants four learners and me, as the teacher-researcher. The data generated from the instruments, diary (from the teacher-researcher and from the learner-participants), and also the learner-participant narrative, were triangulated and analyzed in the light of the theories of motivation, autonomy and Task-based Language Teaching. The data analyses and discussion indicated that the Task-based Language Teaching contributed to the learners motivation and autonomy when they were submitted to the challenge of the language use in a real situation, thus they were motivated to achieve the Task-based Language Teaching and they knew that this could only be possible if they have assumed their role. The results have also showed aspects that could be considered in the work with the Task-based Language Teaching so that, it would attend the assumptions and the expectations of those involved in the process. Finally, I present many aspects that were identified as factors that could have a negative interference in the learners motivation, not only in the Spanish as a Foreign Language/FL, but also in all subjects in the course that are unknown or not considered by teachers and, thus deserve to be investigated in future researches.

Key-words: Spanish as a FL. Task-based Language Teaching. Motivation. Autonomy.

RESUMEN

La enseñanza de lengua extranjera (LE) ha sufrido muchos cambios en las últimas décadas, y en los últimos años, al igual que los estudios en Lingüística Aplicada (LA), los investigadores y los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE han volcado su mirada hacia lo que ocurre en el aula con sus actores: profesor y alumno. En este contexto, es necesario que cada uno de estos actores asuma su papel para que el aprendizaje sea efectivo. Sin embargo, muchos aprendices condicionan su aprendizaje al “otro” y no se asumen como protagonistas dentro de este proceso. En vista de esto, la pesquisa presentada en este documento tiene como objetivo investigar la relación entre la motivación y la autonomía del aprendiz en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera mediante el Enfoque por Tareas en el contexto de una graduación en Letras Español del Distrito Federal (DF). La investigación cualitativa, que utilizó la metodología de la Investigación-Acción fue llevada a cabo durante el segundo semestre de 2014 en la asignatura Lengua Española II (LE II), que se ofrece en el 3^{er} semestre del Curso de Letras Español de una institución pública de educación del Distrito Federal y tuvo como participantes cuatro aprendices y yo, como profesora-investigadora. Los datos generados a través de los instrumentos, diario de campo (de la profesora-investigadora y de los aprendices participantes), así como las narraciones de los aprendices participantes fueron triangulados y analizados a la luz de las teorías de la motivación, autonomía y Enfoque por Tareas. El análisis y discusión de los datos indicaron que el Enfoque por Tareas contribuyó a la motivación y a la autonomía de los aprendices al someterlos a desafíos en los cuales el uso de la LE era real, de modo que se sintieron motivados a realizar la tarea y supieron que esto solo sería posible si asumiesen su rol. Los resultados también indicaron algunos aspectos a considerar en el trabajo con el Enfoque por Tareas para que cumpla con sus objetivos y con los deseos de las personas involucradas en el proceso. Finalmente, presento diversos aspectos que fueron identificados como factores que interfieren negativamente en la motivación de los aprendices, no solo de Español como Lengua Extranjera (E/LE), sino también de todas las demás asignaturas del curso, que son desconocidos o ignorados por nosotros profesores y, por consiguiente, merecen ser investigados en futuros estudios.

Palabras clave: Español como LE. Enfoque por Tareas. Motivación. Autonomía.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Quadro para uma unidade didática por meio das tarefas.	42
FIGURA 2	Exemplo de programação de uma unidade didática por tarefas.	46
FIGURA 3	Processo espiral cíclico da P-A proposto por Tripp (2005, p. 446).	50
FIGURA 4	Ciclo da pesquisa-ação desenvolvida nesta pesquisa.	51
FIGURA 5	Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	52
FIGURA 6	Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal. (adaptada)	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Programação da tarefa Notícia.	70
QUADRO 2	Programação da tarefa Entrevista.	75
QUADRO 3	Programação da tarefa Agenda Cultural.	78
QUADRO 4	Programação da tarefa Apresentação Criativa de um conto do livro Doce Cuentos Peregrinos.	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
	1.1 O despertar para o tema	16
	1.2 Relevância do tema	18
	1.3 Objetivo geral, objetivos específicos e perguntas de pesquisa	19
	1.4 Organização da dissertação	19
2	CAPÍTULO TEÓRICO	21
	2.1 Motivação	21
	2.1.1 Nível da Língua	25
	2.1.2 Nível do Aprendiz	26
	2.1.2.1 Necessidade de realização	26
	2.1.2.2 Autoconfiança	26
	2.1.3 Nível da Situação de Aprendizagem	28
	2.1.3.1 Curso	28
	2.1.3.2 Professor	29
	2.1.3.3 Grupo	31
	2.2 Autonomia	32
	2.3 Enfoque por Tarefas	36
3	REFERENCIAL METODOLÓGICO	46
	3.1 Pesquisa Qualitativa	46
	3.2 Pesquisa-ação	47
	3.3 Contexto da pesquisa	49
	3.4 Professora-pesquisadora e percurso inicial	51
	3.5 Participantes	52
	3.6 A disciplina Língua Espanhola II	53
	3.7 Aspectos éticos	55

3.8 Instrumentos de coleta de dados	55
3.8.1 Narrativa	55
3.8.2 Diário de bordo	57
3.8.3 Gravações em áudio e vídeo	58
3.9 Procedimento de Análise de Dados – Triangulação	59
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	60
4.1 Motivação e autonomia à luz das narrativas de aprendizagem	61
4.1.1 Narrativa de Cora Coralina	61
4.1.2 Narrativa de Ana Clara	62
4.1.3 Narrativa de JOANA	64
4.1.4 Narrativa de HAITAN	65
4.2 Primeiro encontro	66
4.3 Aprender a fazer fazendo: as tarefas em ação	68
4.3.1 Tarefa: Notícia	69
4.3.2 Tarefa: Entrevista	75
4.3.3 Tarefa: Agenda cultural	77
4.3.4 Tarefa: Apresentação criativa de um conto	79
4.3.5 O Enfoque por Tarefas e a avaliação	81
4.4 O dia a dia da sala de aula: aspectos motivacionais	83
4.4.1 Professora X Aprendiz	83
4.4.2 Individual X Coletivo: o Grupo	85
4.4.3 Estrutura Física	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido — Escola	99
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido — Aprendiz	100
APÊNDICE C – Ficha para a escrita da Narrativa de Aprendizagem	101

ANEXO 1 – Diários de bordo	102
ANEXO 2 – Tarefa: Agenda Cultural	103
ANEXO 3 – Tarefa: Apresentação Criativa: livro <i>Doce Cuentos Peregrinos</i>	105

1 INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire, (1983, p. 30)

1.1 O despertar para o tema

Ao ingressar na carreira docente, pude constatar que havia escolhido o melhor caminho. A cada aula, a cada interação com meus alunos percebia como é bom trabalhar com aquilo que nos dá prazer. Assim, como em qualquer profissão, nos deparamos com desafios, dificuldades e precisamos tomar decisões sobre o que fazer com esses percalços. Entretanto, ao decidir seguir a carreira docente jamais passou pela minha cabeça que “teria que lidar com as questões relacionadas à formação de um ‘novo’ professor” (GONTIJO, 2014, p. 191), menos ainda que, na qualidade de professora-formadora, encontraria um cenário tão semelhante ao já vivenciado nas salas de aula dos cursos livres de idiomas: muito querer e pouco fazer.

O fato é que, independente do contexto no qual o professor está inserido, é nele e para ele que as ações devem ser tomadas. Assim, a presente dissertação trata de aspectos que considero importantes para que o ensino-aprendizagem de línguas seja efetivo: a relação da motivação e da autonomia no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tratados neste trabalho em conjunto com o uso do Enfoque por Tarefas¹ no contexto de formação inicial de professores, um caminho possível para alcançar a promoção da autonomia e motivação.

O interesse surgiu diante da minha própria vivência no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola, minhas angústias e inquietações. Assim, por investigar minha prática, ou seja, por ser a pesquisadora e também participante, avalio ser necessário traçar um pouco do caminho percorrido por mim até chegar a esta dissertação.

O início da minha carreira docente se deu tardiamente se comparado ao da maioria dos meus colegas, pois a minha primeira formação foi Bacharelado em Turismo, curso que concluí no ano de 2004. Antes mesmo de finalizar essa graduação já sabia que aquele não era

¹ Proposta inserida dentro da Abordagem Comunicativa que considera a tarefa como unidade fundamental para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo que tarefa é uma prática propositiva, motivadora, que apresenta um desafio para o aprendiz da LE na qual o aprendiz, de maneira autônoma, faz uso da língua ao longo do processo para alcançar o objetivo final, de modo que o foco está nesse processo, nas negociações, interações, no uso da LE para a comunicação em situações reais ou simuladas mediadas pelo professor (RENÓ, 2015).

o meu caminho, mas, naquele momento, não sabia que sentido tomar. Uma certeza eu tinha: adorava estudar idiomas. Meu primeiro contato com uma língua estrangeira foi na antiga 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental com a língua inglesa, mas o pouco que me lembro desta fase foi suficiente para criar em mim a resistência a este idioma ao ponto de no 1º ano do Ensino Médio escolher qualquer outro idioma que não esse. Minha primeira opção foi o espanhol, mas não havia vaga, daí a opção que me restou foi a língua francesa da qual me apaixonei e estudei por cerca de 6 anos, mas é evidente que, no início minha motivação era totalmente extrínseca.

Em um determinado momento, deixei de ser apenas estudante e comecei a estagiar, com isso meus horários já não me permitiam seguir estudando essa língua, pois eram poucas as turmas de nível avançado, tentei mudar de escola, tive aulas particulares, mas não consegui continuar. A essa altura, já estava na minha primeira graduação na qual tive um ano de inglês e um ano de espanhol. Novamente, passei pelo inglês sem notá-lo, mas pelo espanhol não. Assim, ao concluir essa graduação, naquele momento de não saber o que fazer decidi me matricular em um curso livre de Espanhol que mudou o rumo da minha vida.

No segundo semestre, conheci uma professora que sem perceber me inspirou a enveredar pelos caminhos da docência. Assim, em 2006 ingressei na Licenciatura em Letras Português – Espanhol de uma faculdade particular com a intenção clara de ser professora e a partir daí comecei a trilhar o meu caminho do qual tenho muito orgulho e que me traz muitas e novas alegrias a cada dia.

Como mencionei, a licenciatura era de dupla habilitação, assim, como já sabia que gostaria de atuar na docência de língua espanhola, desde o início busquei alternativas que complementassem a minha formação como um todo, mas principalmente na língua estrangeira.

Hoje, após meus estudos sobre motivação e autonomia, vejo que fui uma estudante de línguas, não só de licenciatura, bastante autônoma e motivada, talvez isso justifique a minha inquietação ao ingressar na profissão de professora e me deparar com a falta de protagonismo dos estudantes (DAM, 1995)², sobretudo no contexto de formação de professores, no qual se supõe que os aprendizes ingressam no curso de Letras para exercer a profissão que eu exerço.

Após identificar essa situação de dependência dos aprendizes e do pouco engajamento com seu processo de aprendizagem, em 2012, ainda no curso livre de idiomas, por meio do trabalho com as notícias orais oriundas de jornais *online*, busquei uma alternativa para a

² Todas as traduções desta dissertação são de minha autoria.

divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, de modo que cada um assumisse seu papel. Senti que o primeiro passo havia sido dado (DAM, 1995).

O trabalho com as notícias orais obteve tanto sucesso que, ao ingressar na condição de professora-formadora e me deparar com os mesmos problemas vividos nos cursos livres, decidi me aprofundar nos estudos, visto que, a esta altura, já me encontrava no Mestrado em Linguística Aplicada. Assim, identifiquei nas pesquisas sobre autonomia tudo o que vivenciava, mas que até então não sabia explicar; e a motivação, juntamente com o Enfoque por Tarefas, vieram a somar na construção deste estudo.

1.2 Relevância do tema

Levando-se em consideração que quem procura um curso para aprender uma língua estrangeira o faz com uma motivação, seja ela qual for, o que fazer para que ela se mantenha no decorrer do processo? Mais ainda, motivação e a autonomia na aprendizagem de língua estrangeira fazem parte de um sistema complexo (PAIVA, 2005) e existem muitos trabalhos, publicações, pesquisas nessa área, cada uma voltada para um tema específico, mas que se complementam e suscitam novas inquietações e interesses.

O desafio para encontrar o que motiva os aprendizes e os mantém motivados ao longo do processo é grande, entretanto a busca por contribuir com essa motivação deve ser uma constante em nossa profissão, mas entendo que para motivar alguém é preciso antes estar motivado.

Outro ponto importante na relação professor-aprendiz se refere à necessidade de mudança de paradigma, na qual o professor passa a ser um facilitador e o aprendiz assume o seu protagonismo. Para mim, o aprendizado só é efetivo quando todos entendem que cada um tem um papel nesse processo e é por meio da autonomia que isso é possível.

O fato é que não existem receitas infalíveis, cada professor, em cada momento, com cada grupo deverá se perguntar e perguntar aos aprendizes, o que esperam do curso, da língua em questão, para que assim, juntos, consigam encontrar o melhor caminho.

Nesse sentido, o Enfoque por Tarefas vem para somar, para que, por meio dele, o aprendiz seja motivado a se engajar no processo e com isso construa a sua autonomia. Defendo esse enfoque por entender que o aprendiz precisa ver sentido no que está aprendendo, assim o “aprender a fazer fazendo” aporta uma carga de sentido, de realidade que tende a motivá-lo a seguir adiante, de buscar cada vez mais. E é nesse desejo de seguir adiante que o aprendiz vai construindo sua autonomia.

1.3 Objetivo geral, objetivos específicos e perguntas de pesquisa

A presente pesquisa, relatada nesta dissertação, tem como objetivo geral investigar a relação da motivação e da autonomia do aprendiz no ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio do Enfoque por Tarefas no contexto de uma licenciatura em Letras Espanhol do Distrito Federal e tem como objetivos específicos os listados a seguir:

- a) Investigar a relação entre o trabalho com o Enfoque por Tarefas e a autonomia e motivação do aprendiz de língua estrangeira em um contexto de formação inicial de professores;
- b) Contribuir para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) por meio do Enfoque por Tarefas com o intuito de criar sentido real ao aprendiz para que este se sinta protagonista de seu aprendizado;
- c) Compreender como são constituídos os papéis de cada elemento, professor e aprendiz, no processo de aprender a aprender língua estrangeira.

Derivam desses objetivos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que modo o uso/o trabalho do/com o Enfoque por Tarefas pode contribuir para a autonomia e motivação na aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em um contexto de formação inicial de professores?
- b) Como o Enfoque por Tarefas pode influenciar na criação de sentido real ao aprendiz para que este se sinta protagonista de seu aprendizado?
- c) Como são constituídos os papéis de cada elemento, professor e aprendiz, no processo de aprender a aprender língua estrangeira?

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: introdução, capítulo teórico, metodológico, de análise e discussão dos dados e, por último, o capítulo com as considerações finais.

O primeiro capítulo é a introdução, onde apresento o despertar para o tema, assim como sua relevância, os objetivos da pesquisa, geral e específicos e termino com as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho.

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Início a discussão tratando da motivação no ensino-aprendizagem de línguas, apresento o modelo de Dörnyei que serviu de base para as discussões sobre esse constructo (DÖRNYEI, 1994, 2001, 2007, 2009; DÖRNYEI, RYAN, 2013). Dou continuidade tratando da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas, sobre o que não é autonomia, depois sobre o que vem de fato a ser; e apresento os principais teóricos e conceitos. Por último, discuto sobre o Enfoque por Tarefas, disserto sobre sua relevância e mais especificamente sobre o modelo proposto por Estaire e Zanón (1990) e Estaire (1999).

No capítulo 3, apresento meu referencial metodológico. Introduzo justificando a escolha da pesquisa qualitativa e seu caráter de investigar o local onde o fenômeno ocorre, buscando sentido e tentando interpretar os significados conferidos a eles (CHIZZOTTI, 2013). Sigo com a apresentação e justificativa de uso da metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007; EL ANDALOUSSI, 2004; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) por me permitir refletir e investigar um problema real em minha prática docente, com vistas a tentar solucioná-lo por meio de um processo conjunto e cíclico (CARR e KEMMIS, 1986; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Apresento o contexto da pesquisa, a professora-pesquisadora, os aprendizes-participantes, a disciplina na qual a pesquisa foi realizada, os aspectos éticos, os instrumentos de coleta de dados, o procedimento de análise de dados por mim escolhido e encerro o capítulo retomando um pouco do que foi tratado ao longo dele.

O capítulo 4 contempla a análise e discussão dos dados realizados por meio da triangulação (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009) utilizando como fonte os instrumentos de coleta a narrativa, os diários de bordo da pesquisadora e dos participantes, gravações em áudio e vídeo.

No quinto e último capítulo, chamado considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa com o intuito de respondê-las, destaco as contribuições da investigação, suas limitações e apresento sugestões para pesquisas futuras.

Este capítulo teve como propósito apresentar, em linhas gerais, os aspectos que serão tratados ao longo desta dissertação. Para uma compreensão maior da proposta que será desenvolvida ao longo dos capítulos, introduzo discorrendo sobre como se deu o despertar para o tema em questão, apresentando a trajetória da pesquisadora que também é participante e, portanto, compreender se o caminho percorrido contribuirá para o entendimento da escolha do tema. Neste capítulo igualmente destaco a relevância do tema, do objetivo geral, do objetivo específico e das perguntas de pesquisa. Por fim, apresento a organização da dissertação, seus capítulos e do que trata cada um deles.

2 CAPÍTULO TEÓRICO

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira vem passando por muitas transformações ao longo das últimas décadas, mas o certo é que a tendência das pesquisas recentes gira em torno do olhar para o que acontece na sala de aula, das relações que são estabelecidas dentro dela e por meio desta visão micro alcançar a visão macro do que professores e aprendizes precisam fazer para que o ensino-aprendizagem ocorra e seja efetivo. Assim, neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que serviu de sustentação para esta dissertação, a saber, motivação, autonomia e Enfoque por Tarefas.

2.1. Motivação

Ao longo da minha trajetória como aluna de idiomas sempre associei meu bom desempenho à minha motivação e o contrário também como verdadeiro. Naquela época, acreditava que a minha motivação e meu sucesso estavam relacionados ao professor, ao material didático, aos colegas de sala, bem como à escola onde estudava e à afinidade por este ou aquele idioma. Atribuía a motivação ao gostar, àquilo que era prazeroso e, portanto, me ajudava a progredir. Mas algo também me inquietava: tenho tantos motivos importantes para aprender Inglês, obtenho êxito com as atividades e com as notas, mas por que não consigo me motivar, gostar e progredir? Por que sempre entro e saio dos cursos de inglês? Alguns aspectos, já conseguia identificar: não era o professor, não era o material, nem o grupo, nem a escola, afinal já tinha passado por vários. Mas e a afinidade? E o gostar? Naquele momento não conseguia responder.

Ao entrar na condição de docente de língua espanhola meu pensamento enquanto aluna me fez pensar em como e o que fazer para motivar meus alunos. Com o passar do tempo, percebi que a motivação, assim como a autonomia, é um sistema complexo que sofre a influência de vários fatores e que varia de indivíduo a indivíduo, logo, o professor é apenas um dos aspectos determinantes ou não da motivação. Acredito que o aluno motivado aprende de maneira mais eficaz e que também a desmotivação dificulta o processo de aprendizagem. Silva (2010, p. 284) afirma que

[...] a motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos.

Sobre o constructo motivação muito já foi escrito, sobretudo com ênfase na área da psicologia (ATKINSON, 1964; MASLOW, 1970), entretanto este trabalho se norteará pela presença deste constructo no âmbito escolar (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA; 2000) especificamente no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (DÖRNYEI, 1994, 2001, 2007, 2009; DÖRNYEI, RYAN, 2013) e de seu caráter social, ou seja, não somente as características internas do aprendiz, pois acredito que por mais complexa que seja a relação da motivação e da aprendizagem há que se considerar o “eu” e todos seus componentes internos e pessoais com o “eu” inserido no contexto social, neste caso o ambiente escolar.

Assim, concordo com a seguinte afirmação apresentada por Miccoli “A aprendizagem é um processo socialmente situado que se desenvolve por meio de interações que envolvem o estudante em relação consigo, com o professor e com outros estudantes ampliando a concepção de aprendizagem”. (MICCOLI, 2010, p.34)

Falar sobre motivação, no que se refere ao aprender uma língua estrangeira, é falar sobre algo que já passou por algumas fases e já vem sendo pesquisado há cerca de cinquenta anos por sua relação direta com o sucesso da aprendizagem (USHIODA; DÖRNYEI, 2012).

De acordo Ushioda e Dörnyei (2012) essas fases são as seguintes

- a) O *período da psicologia social* (1959-1990) – caracterizado pelo trabalho de Gardner e seus associados no Canadá.
- b) O *período cognitivo* (durante os anos 90) – caracterizado por trabalhos baseados nas teorias cognitivas dentro da psicologia social.
- c) O *período do processo* (virada do século) – caracterizado por um interesse sobre a mudança motivacional.
- d) O *período sócio dinâmico* (atual), caracterizado por uma preocupação com sistemas dinâmicos e interações contextuais (USHIODA; DÖRNYEI, 2012, p. 396)

As três primeiras fases já haviam sido descritas por Dörnyei (2009) e retomadas em conjunto com Ushioda (2012).

Apresento alguns dos conceitos sobre motivação:

um período de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de atuar e que dá lugar a um período de esforço intelectual ou físico sustentado, com o objetivo de obter uma meta ou metas estabelecidas com antecedência. (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p.128).

a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.” (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2000, p. 77)

o conjunto de processos implicados na ativação, direção e manutenção da conduta [...] representa um ou mais entre os muitos fatores determinantes da conduta, como: as atitudes, emoções e os aspectos cognitivos. (BELTRÁN, 1993, p.12)

todos aqueles fatores cognitivos e afetivos que influenciam na eleição, iniciação, direção, magnitude, persistência, reiteração e qualidade de uma ação. (PARDO MERINO; ALONSO TAPIA, 1990, p. 7)

Com caráter geral, a motivação é concebida como um constructo hipotético que explica os processos mentais que instigam e sustentam a atividade dirigida a um objetivo. Quando o objetivo é a aprendizagem de uma L2, a motivação explica a ação, a intencionalidade e a tomada de decisões a respeito da aquisição e o uso de um novo código linguístico. (LORENZO BERGILLOS, 2004, p. 307).

Desejo provocado por determinadas necessidades, dirigido a objetivos, que se desenvolve no interior do indivíduo, mas que sofre influência direta da interação com o outro e com o meio. (CALLEGARI, 2004, p. 86)

É tudo aquilo que está por trás de nosso comportamento e corresponde às razões de cada um de nossos atos [...] é associada ao interesse, à atenção, à atitude, à aptidão, ao esforço, à persistência, ao desejo, à relevância, às expectativas e objetivos e ao sucesso e ao fracasso. (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 206)

De todos os conceitos apresentados, me identifico com o proposto por Ortiz Alvarez (2007) que faz uma associação do constructo motivação a outros como interesse, atenção, entre outros, frisando a relação entre o sucesso e o fracasso.

Tradicionalmente, o tema motivação no ensino-aprendizagem de línguas vem atrelado a duas dicotomias: motivação intrínseca/extrínseca (DECI; RYAN, 1985) e motivação integrativa/instrumental (GARDNER, 2001).

A motivação intrínseca parte do indivíduo e não de fatores externos. Envolve o desejo do aprendiz de saber, de desenvolver e melhorar seu aprendizado. A curiosidade, o enfrentamento de desafios, o exercício das próprias capacidades e o envolvimento do aprendiz giram a favor da sua própria satisfação.

a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Derivando-se da satisfação inerente à própria atividade, está sempre presente e é eficiente. (CAMPOS, 2010, p. 117)

A motivação extrínseca precisa de incentivos externos, ou seja, parte de fora do indivíduo, está associada ao desenvolvimento de atividades com o objetivo de satisfazer ou não decepcionar os demais (professores, pais) e de receber algo como recompensa (notas, elogios). A preocupação com o julgamento externo e com o alcance de metas está acima do interesse pessoal de aprender, de saber.

Vale salientar que as recompensas podem influenciar diretamente na aprendizagem daqueles que já estão intrinsecamente motivados, ou seja, dar algum tipo de prêmio para o aprendiz internamente motivado pode causar a diminuição de sua motivação (DECI; RYAN, 2000).

A motivação integrativa mantém relação com a motivação intrínseca. Aqui a aprendizagem da língua-alvo se dá por um envolvimento positivo e um desejo de pertencer à comunidade de falantes desta língua, interagir com eles.

Por outro lado, na motivação instrumental, a relação se dá com a motivação extrínseca. A instrumental visa ao reconhecimento, ao prestígio, ao que se pode ganhar por saber a língua estrangeira como exemplo, passar em uma prova, aumentar o salário, se destacar no trabalho, entre outros.

No ambiente escolar parece haver um predomínio da motivação instrumental, onde se perpetua a cultura do “vai valer ponto?”, mas o aumento de estudos que trazem os aportes da motivação para a sala de aula, para a vida dos aprendizes e professores parece dar novos rumos a esta situação.

O linguista húngaro Zoltán Dörnyei (DÖRNYEI, 1994, 2001, 2007, 2009; DÖRNYEI, RYAN, 2013) é uma referência no que tange aos aspectos motivacionais na sala de aula de língua estrangeira e servirá de base para este trabalho. Para ele, a motivação é um constructo eclético e multifacetado que se subdivide em três níveis: nível da língua, do aprendiz e da situação de aprendizagem (1994, p. 273-284), conforme tabela:

Tabela 1 - Componentes motivacionais para a aprendizagem de LE

NÍVEL DA LÍNGUA	Subsistema Motivacional Integrativo Subsistema Motivacional Instrumental
NÍVEL DO APRENDIZ	Necessidade de realização Autoconfiança - Ansiedade - Percepção da competência linguística - Atribuições causais - Autoeficácia
NÍVEL DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	
Componente motivacional - Curso	Interesse Relevância Expectativa Satisfação
Componente motivacional – Professor	Necessidade de aprovação Tipo de autoridade Modelo (inspiração) Apresentação das tarefas (metas)

Feedback

Componente motivacional - Grupo

Objetivos do grupo

Normas e sistema de recompensa

Coesão do grupo

Estrutura da aula

Fonte: (DÖRNYEI, 1994, p. 280)
2.1.1 Nível da Língua

Para Dörnyei (1994, p. 273-284), inspirado em Gardner, o Nível da Língua é aquele que contempla tanto a motivação integrativa quanto a instrumental e dos três níveis este é o mais amplo. Na integrativa devemos: incluir a parte cultural da língua e dos países que a falam, apresentar mostras de produções de falantes, enfatizar os aspectos positivos da língua e promover a interação na língua. Na instrumental, devemos mostrar ao aprendiz, em termos práticos, o que a nova língua lhe proporcionará financeiramente, no trabalho, que tipo de reconhecimento, qual a utilidade real para ele e para a sua comunidade.

Concordo com Alonso Tapia (1991, p.3) que o que deve pesar é a recompensa interna que se conquista com o aprendizado e menos com as recompensas externas, com vistas a que o conhecimento seja significativo. Trazendo para o contexto de formação inicial de professores, o Nível da Língua deveria se sustentar na motivação integrativa, no sentido do aprendiz, futuro professor, construir a sua trajetória pensando no profissional que quer ser. Evidente que não se pode desconsiderar a motivação instrumental, pois, por exemplo, o estudante do curso de Letras Espanhol pode se identificar mais com as disciplinas de linguística e apresentar uma motivação integrativa para tal, mas no que tange às disciplinas de literatura apresentar uma motivação instrumental.

Com isso, quero dizer que, na situação acima, o estudante alcançará o aprendizado tanto em linguística quanto em literatura, mas o primeiro, por partir do próprio indivíduo, é significativo, com perspectiva de evolução e continuidade, é duradouro, já o segundo tende a ser efêmero, por envolver o aprendiz momentaneamente com vistas a alcançar algo superficial e instantâneo, como por exemplo, obter aprovação nas disciplinas de literatura para conseguir o diploma e poder trabalhar como professor de língua e não de literatura.

2.1.2 Nível do Aprendiz

Já no Nível do Aprendiz, por ser individual, a motivação envolve a necessidade de realização e a autoconfiança, que por sua vez engloba a ansiedade, a percepção de competência linguística, as atribuições causais e a autoeficácia.

2.1.2.1 Necessidade de realização

A necessidade de realização se refere àquela ideia de aprendiz ideal, pois o indivíduo almeja o sucesso na aprendizagem e os erros podem passar a frustrá-lo se não forem tratados e encarados como uma parte do processo. Assim, é preciso haver um incentivo constante, a exaltação dos pontos positivos, uma gradação no nível de dificuldade para que o aprendiz não se frustre, ou seja, deve existir um estímulo ou manter a autoconfiança do aprendiz, para que ele entenda que dentro do processo de aprendizagem os objetivos serão alcançados respeitando as condições individuais.

Certa vez escutei de um estudante que ele deixava de cumprir com algumas atividades porque sentia vergonha de não corresponder às expectativas dos professores, pois pensava que eles eram tão competentes e se esforçavam tanto para dar uma boa aula que “não mereciam” receber o que ele tinha para oferecer, influenciando assim sua motivação. O indivíduo tem uma crença de que o professor espera dele e do que ele tem condições de realizar para ter sucesso ou fracasso, de modo que essa expectativa influenciará seu desempenho e sua motivação. (BANDURA, 1987)

Na nossa sociedade, a reprovação sempre veio atrelada ao fracasso e não como parte do processo de aprendizagem, portanto, os estudantes chegam à graduação com a ideia de que precisam aprovar de qualquer maneira, mesmo que com a média mínima, não entendendo que é preciso estudar muito, se esforçar e que se mesmo fazendo isso não conseguir aprender, nada mais adequado que voltar, refazer e buscar o conhecimento.

2.1.2.2 Autoconfiança

Dentro da autoconfiança, Dörnyei (1994, p. 277) insere fatores como ansiedade (MASTRELLA, 2005), percepção da competência linguística, atribuições causais e autoeficácia.

A ansiedade é um dos maiores obstáculos para a aprendizagem e afeta diretamente a motivação. O aprendiz está em constante exposição e o medo ao erro, ao fracasso pode bloqueá-lo totalmente, ele se sente vulnerável. Exemplo disso são os exames orais, nos quais muitos aprendizes não conseguem render o esperado por ele e pelo professor; ou em sala quando uma pergunta é direcionada a algum aluno que ao ser surpreendido pode não conseguir responder o que lhe foi perguntado. Logo, criar um ambiente e um clima de relaxamento se torna fundamental para diminuir os níveis de ansiedade.

Na sala de aula tem que reinar uma atmosfera relaxada que permita a tensão própria que gera a indução de estruturas, a geração de hipóteses linguísticas da língua estrangeira e o uso de estratégias comunicativas quando os recursos linguísticos falham, se torna essencial para o desenvolvimento da motivação. (LORENZO BERGILLOS, 2004, p. 320)

Comumente, a ansiedade é associada a algo negativo, mas vejo que, em determinadas situações, ela pode funcionar como um aspecto positivo para a motivação, por exemplo: se o estudante precisa apresentar um seminário na língua estrangeira, pode ser que ansiedade lhe faça se dedicar mais para garantir que tudo saia como ele deseja.

De modo geral, no que tange à percepção da competência linguística muitas vezes os aprendizes não enxergam seus progressos, quando erram já concluem que não sabem nada, logo, é preciso ressaltar sua evolução, demonstrar o que o aprendiz já consegue fazer. O fato de o aprendiz se comparar com os demais colegas influencia diretamente nessa percepção, pois pensa que se ele começou o curso junto com os demais deveria ter um domínio igual ou equivalente ao dos outros.

Outro aspecto que se relaciona com a autoconfiança é a atribuição causal na qual o aprendiz costuma querer identificar ou justificar as causas dos seus acertos e principalmente dos seus erros. “Essas causas podem ser internas (pouco/muito empenho, pouca/muita habilidade etc.) ou externas (tarefa muito fácil/difícil, professor muito generoso/exigente etc.)” (CALLEGARI, 2008, p. 84). Entendo que quando temos grupos mistos de adultos e adolescentes, por exemplo, nos cursos livres, isso pode ser notado mais facilmente, pois o adulto diz que o adolescente tem mais facilidade porque está com a “mente fresca”, não tem outras responsabilidades e o adolescente diz que a língua estrangeira é mais uma das muitas matérias que precisa estudar, que está em semana de prova e teve que se dedicar à escola, enfim, cada um atribui uma causa para seu desempenho, normalmente quando ele não supre a sua necessidade de realização, mencionada anteriormente.

No ambiente acadêmico, de formação inicial de professores no qual estou inserida, noto que os aprendizes identificam mais os seus erros e os relacionam a causas externas, como sobrecarga de provas, trabalhos e afins, por parte de todos os professores do semestre, em uma tentativa de, talvez, se isentarem de responsabilidade, estabelecendo assim uma relação com o último aspecto da autoconfiança que é a autoeficácia, que se dirige a situações pontuais, exercícios, tarefas e em como alcançar as metas. Assim, é preciso auxiliá-los a criar estratégias, conscientizá-los de que cada um tem seu tempo e o que é possível ser feito neste tempo.

2.1.3 Nível da Situação de Aprendizagem

O último nível de Dörnyei (1994, p.280-283) é o Nível da Situação de Aprendizagem que envolve a motivação e o ambiente escolar formal. Aqui Dörnyei inclui os componentes motivacionais referentes ao curso, ao professor e ao grupo. O contexto educacional, ou seja, das relações dentro do ambiente escolar também deve ser levado em consideração, pois os aprendizes precisam ter inspiração e prazer para construir a motivação e continuarem motivados ao longo do processo de ensino-aprendizagem (DÖRNYEI, 2007).

Acrescento aqui a estrutura física do ambiente escolar formal como um componente motivacional de grande relevância, pois a bibliografia sobre motivação quando trata da questão do contexto, o faz relacionando-o às relações, às interações dentro do ambiente, mas a estrutura física também influencia na motivação do aprendiz (ZABALA, 2002), visto que não há professor e alunos motivados que permaneçam assim em uma sala pequena, sem ventilação ou com ar condicionado muito frio, ou uma sala muito barulhenta, sem cadeiras minimamente confortáveis etc. Por exemplo, como realizar prática auditiva em um ambiente barulhento? Para ambos, professores e aprendizes, esse momento já não cumpre com seu objetivo, e por vezes deixa de ser trabalhado.

2.1.3.1 Curso

De acordo com Dörnyei (1994), no que se refere ao curso, estes são os aspectos a considerar: interesse, relevância, expectativa e satisfação. O curso deve ser pensado desde o início sob a ótica do que o público precisa, quais suas necessidades, deve despertar o interesse e se possível, o planejamento deve ser participativo.

Os cursos livres de idiomas, até para garantir suas matrículas, se preocupam muito em como vender seus cursos e em fazer publicidade, horários promocionais, método inovador, material didático próprio, professores nativos, carga horária intensiva e com poucos alunos, enfim, conscientes ou não, perpassam pelos fatores motivacionais referentes ao curso.

No caso dos cursos de graduação são levados em consideração se são oferecidos em instituições públicas ou privadas, a titulação do corpo docente, a estrutura física, o tempo de duração, no caso das particulares também entra o valor mensal, a situação da instituição e do curso no Ministério da Educação, entre outros.

Trazendo para o contexto da pesquisa, a licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Taguatinga Centro, que teve início em 18 de março de 2013, é um curso gratuito de única habilitação com carga horária total de 3.129 horas integralizadas em quatro anos. O ingresso é anual por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e semestral por meio de editais de Portador de Diploma e Transferência Externa.

2.1.3.2 Professor

Outro componente motivacional destacado é o professor, mas é importante frisar que existe uma interdependência entre a motivação do professor e a motivação do aluno. Para Dörnyei (2001, p.156) “se o professor é motivado para ensinar, há grandes chances de seus alunos se sentirem motivados a aprender”.

Apesar desta dissertação tratar da motivação dos aprendizes, cabe mencionar que entendo que o professor precisa estar motivado para que o ensino-aprendizagem ocorra, pois não há como motivar alguém se você próprio não está. Segundo Ribas (2012, p. 183),

Diariamente, o professor de língua estrangeira se depara com limitações no contexto em que trabalha, as quais exercem grande influência na maneira como conduz suas aulas [...] Se o ambiente na instituição e o relacionamento entre os professores são agradáveis, se a escola oferece os recursos necessários para que conduza suas aulas, se a estrutura de atividades adotada pela escola vai ao encontro das crenças do professor, ele, conseqüentemente, se sentirá motivado para ensinar.

Como investigo a minha prática como professora, parto de alguém que é motivada, que tem um contexto privilegiado de trabalho e um público específico, logo, as considerações que teço estão imbuídas do que sou, penso e acredito, o que não significa que não sirvam para

outros, afinal, cada um fará sua leitura e agregará aquilo que for pertinente e plausível à sua realidade.

Voltando à motivação dos aprendizes, destaco que esses têm uma necessidade de aprovação por parte do professor, de modo que o tipo de autoridade exercida influenciará na motivação do aprendiz que, o vê como um modelo, ou, precisa se inspirar nele para se motivar, ou, precisa existir empatia para que haja motivação. A maneira como o professor apresenta as tarefas, como ele os avalia, se apresenta *feedback* ou não, e mais, como este é dado ao aprendiz também influencia na motivação.

Vejo que é necessário que saíamos do “falar para o outro” para o “falar com o outro” e por isso concordo com Gadotti (1999, p. 2) quando assinala que “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo [...]”. Dar voz aos aprendizes é muito importante, sobretudo no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no qual o professor precisa criar condições que favoreçam a expressão oral do aprendiz. Essa expressão deve ir muito além do que o proposto nos manuais, do que falar em sala somente nos momentos de responder exercícios, apresentar situações de diálogos simulados, tirar dúvidas, o que quero dizer com dar voz ao aprendiz é mostrar para ele que o ambiente de sala é o “nosso” lugar, portanto, as vozes de todos que ali estão, são igualmente importantes, o que ele tem a dizer interessa a mim e ao grupo.

Um simples exemplo para demonstrar o que digo: ao chegar em sala em uma segunda-feira, por que não “gastar” uns minutos para perguntar aos estudantes como foi o fim de semana deles? Pode ser inclusive enquanto liga os aparelhos, retira o material didático da bolsa. Não pelo simples protocolo, ou para treinar um conteúdo específico, mas sim para descontrair e demonstrar real interesse pelo que acontece com eles fora do ambiente formal, pois isso certamente influencia no ensino-aprendizagem.

De acordo com Ryan e Dörnyei “o contexto de aprendizagem de idioma ao longo da vida, mais ainda do que em contextos educativos formais, exige que olhemos para a pessoa como um todo [...] Não podemos separar o ‘aprendiz’ da ‘pessoa’.” (RYAN; DÖRNYEI, 2013, p. 97). Por trás do aprendiz há um indivíduo logo, o que acontece com ele dentro e fora do ambiente formal afetará na sua aprendizagem. Demonstrar interesse pelo que o outro tem a dizer e propiciar que ele fale algo de si ou sobre o que ele tem tranquilidade para se expressar é uma forma de motivar o aprendiz, de criar uma situação favorável à aprendizagem.

2.1.3.3 Grupo

O último componente motivacional apresentado por Dörnyei (1994, p. 282) é o que envolve o grupo, seus objetivos, como as regras são estabelecidas/construídas desde o início, momentos de interação (aniversariantes do mês, lanche coletivo), favorecer o coletivo em detrimento do individual, evitar a promoção de situações de disputa, de embates, promover recompensas que incentivem o progresso, criar situações de aprendizagem cooperativa entendida aqui como sendo “uma série de procedimentos pedagógicos que se utilizam do trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre alunos/alunos e professores/alunos” (MOURA FILHO, 2012, p. 10).

De acordo com Dörnyei (2007, p. 640) “uma das características mais marcantes do ambiente de sala de aula é a qualidade das relações entre seus membros”, logo se existir qualquer tipo de tensão, estresse afetará diretamente professores e alunos.

Muitas vezes os grupos são totalmente heterogêneos, mas o fato de todos estarem unidos por um objetivo: aprender o idioma favorece o trabalho em sala de aula, pois existe uma aprendizagem cooperativa.

Certa vez tive um grupo de Espanhol Intermediário às sextas-feiras à noite com idosos, adolescentes, universitários, adultos que estavam voltando a estudar depois de muitos anos, estudante que já dominava outros dois idiomas e estava cursando o terceiro e professores de língua. Dada esta variedade, muitos podem se perguntar: como deve ter sido esse semestre letivo? Outros podem dizer: isso é totalmente normal dentro de uma sala de idiomas. O que posso afirmar é que foi um dos melhores grupos que tive, porque existia um ambiente de confiança, cooperação e colaboração entre os aprendizes e eu. Muitos deles já vinham juntos desde o Espanhol Básico, mas outros eram novatos, assim como eu naquele grupo, entretanto fomos bem acolhidos e o trabalho fluiu da melhor maneira possível.

Poderia escrever parágrafos sobre o que acredito que motivava esse grupo, mas em síntese entendo que todos demonstravam uma motivação predominantemente integrativa, estavam no curso porque queriam, tinham um objetivo comum, aprender o idioma de forma prazerosa, e o contexto da sala de aula consequentemente, era o ideal para aquele grupo.

É importante tratar do contexto como um componente motivacional, pois o aprendiz que estuda uma língua fora do contexto de imersão, ou seja, onde há o contato com a língua real e com falantes dessa língua, tem a sala de aula como o seu contexto de aprendizagem. Se o ambiente e as relações interpessoais não forem favoráveis haverá a desmotivação e o objetivo não será alcançado.

Para Dörnyei (2007), a aceitação entre os participantes do grupo é um ponto positivo para que haja coesão que envolve o sentimento de pertencimento e implica compromisso com os objetivos individuais e coletivos.

Sobre motivação, muito já foi e ainda será escrito e esta dissertação vem para somar a todos os demais e suscitar novos interesses, por isso concluo com a afirmação de Michelin (2003, p. 4)

Foi visto que a motivação não é estática, mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender, as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despende esforço na realização de tarefas, esforço este que leva ao aprendizado; que o comportamento é motivado pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas à atividade; e, ainda, que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos influenciados por fatores externos ao aprendiz.

2.2 Autonomia

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
Paulo Freire (2011, p. 95)

A forma como a sociedade está disposta faz com que nela cada um exerça um papel, ou diversos papéis dependendo do contexto em que se esteja inserido. Na sala de aula, isso não seria diferente, porém o protagonismo sempre foi unilateral, o professor por fatores históricos que não cabem aqui ser mencionados, assumiu o papel principal e o aluno o de coadjuvante da aprendizagem.

Há algumas décadas, com o advento das novas abordagens de ensino-aprendizagem, sobretudo da Abordagem Comunicativa, a tendência tem sido uma reorganização em que o foco passa a estar no aluno e o professor se coloca na posição de mediador, facilitador do processo de aprender a aprender. Nesse contexto, o conceito de autonomia passa a aparecer nos currículos, nos materiais didáticos e nos discursos como algo a ser alcançado, promovido. Mas, se antes havia resistência por parte dos professores à “perda” do controle do processo de ensino-aprendizagem, hoje os resistentes são os aprendizes, afinal ser autônomo dá trabalho (MICCOLI, 2005).

Os aprendizes muitas vezes reclamam que não conseguem falar, que a gramática é difícil, elencam uma série de dificuldades, mas quando perguntamos o que fazem para tentar melhorar, ficamos sem resposta. Quando propomos momentos de conversação, atividades

diferenciadas nos frustramos, porque temos a adesão de poucos, quase sempre os mesmos, ou ainda escutamos que não estamos seguindo o livro didático.

Entendo que o processo de ensino-aprendizagem é, ou deve ser, formado por expectativas, tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende, de modo que só se frustra aquele que cria expectativas, assim como só as alcança aquele que as estabelece e busca alcançá-las. Nessa busca estão envolvidas a autonomia e a motivação, que, juntamente com o Enfoque por Tarefas formam os constructos dessa dissertação.

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre autonomia, identifiquei que muito foi escrito, mas que não há um conceito absoluto justamente pela amplitude de aspectos que contemplam o tema e por muitos dos conceitos se complementarem. Assim, de início, para desconstruir algum pré-conceito que possa existir, faço o caminho inverso, e abordo primeiro o que não é autonomia para só então depois tratar dos principais conceitos sobre o tema. Sobre o que não é autonomia Little (1991, p. 3) afirma que:

1. Autonomia não é auto-aprendizagem, com ausência do professor;
2. não significa que a intervenção ou iniciativa por parte do professor é proibida;
3. não é algo que os professores fazem para os aprendizes;
4. não é um comportamento único e facilmente identificável;
5. não representa algo que uma vez alcançado, dura para sempre.

Por conseguinte, não podemos considerar, por exemplo, que o aluno que vá a uma livraria e compre por sua conta um livro didático e que estude sozinho seja um aprendiz autônomo, não se deve confundir autodidatismo com autonomia. Também não podemos crer que o professor está isento de responsabilidade e participação, que ele vá decidir que a partir daquele momento o aluno passará a ser autônomo, não é uma imposição, é uma conquista conjunta, pois há que destacar o que também afirma Little (1991, p. 22) “autonomia do professor é uma pré-condição para o aprendizado autônomo”.

Entendo que ser um docente autônomo vai muito além do que se identificar como tal, visto que o professor, muitas vezes, o é sem ter essa consciência, mas suas práticas o identificam e trazem consigo uma inquietação com a situação ao ponto de querer transformá-la e tentar levar ao aluno um pouco do que funciona com ele. Muitas vezes, o professor autônomo ou em busca de sua autonomia não consegue entender como o aluno não assume seu protagonismo, principalmente no contexto de formação inicial de professores onde os papéis se misturam, o professor em formação será o futuro colega do professor-formador.

Entretanto, é importante ter em mente que a autonomia é um caminho a ser trilhado por docentes e discentes e que é errôneo pensar que o aprendiz sozinho perceberá que deve

assumir-se como autônomo, que existe uma receita do que funciona ou não e que apenas dizer a ele “seja autônomo” bastaria (DICKINSON, 1991; LITTLE, 1991). Existe algo importante neste processo que é a consciência de ambos do que e de como ensinar e aprender, logo quais os caminhos a serem percorridos para tal, lembrando que o importante é este caminho, ou seja, o processo pelo qual passam docentes e aprendizes. Para Nicolaides (2003, p. 38) esse caminho “não é sempre igual ou previsível e por isso precisa ser construído e adaptado a cada nova situação que enfrentamos”.

Sobre esse caminho, ou seja, do aprendizado autônomo, coincido com Dam (1995) que é preciso dar o primeiro passo e criar condições que favoreçam a tomada de decisão por parte dos aprendizes de acordo com sua própria aprendizagem. Compartilho do que dizem Nicolaides e Tílio (2011, p. 176) que “é preciso dar-lhe, gradualmente, a oportunidade de fazer suas próprias escolhas baseado, principalmente, nas suas necessidades, preferências, estilos e ritmos de aprendizagem”. Há que se ter em mente que a autonomia “faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”. (PAIVA, 2005, p. 140)

Ainda sobre o que não é autonomia, Dickinson (1994, p.3-4) alerta que não significa liberdade de comportamento sem restrições (as regras dos ambientes formais de educação devem ser respeitadas), independe do espaço físico e das condições de isolamento (não é o local, nem a presença ou ausência de companhia que definirão a autonomia) e, por último, não ameaça o emprego do professor (este continua sendo uma referência e passa a funcionar como facilitador).

Feitas as considerações pertinentes ao que não é autonomia, cabe agora responder à pergunta sobre o que, de fato, vem a ser autonomia. Como dito, são vários os conceitos relacionados ao tema, mas destacarei alguns dos quais considero serem mais pertinentes a este estudo. O primeiro deles é de Holec (1981, p. 3) que define autonomia como sendo “a capacidade de se responsabilizar por sua própria aprendizagem”. Para Little (1991, p. 4), “autonomia é uma capacidade para o distanciamento, a reflexão crítica, a tomada de decisões, e ação independente”. Apesar dessa definição introduzir a ideia de independência, esta não foi defendida por Little conforme visto em sua contra definição de autonomia com relação à posição do professor.

A autonomia do aluno é caracterizada pela “disposição para assumir o comando da própria aprendizagem de acordo com suas necessidades e propósitos [...] de forma independente e em cooperação com os outros, como ser socialmente responsável” (DAM, 1995, p.1). “Autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade

própria por seu processo de aprendizagem” e que o aprendiz autônomo “entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas suas necessidades” (MICCOLI, 2005, p.32-33), aqui acrescento o fato de também não atender as suas expectativas.

De acordo com Benson (2001, p. 47), autonomia é o “controle sobre sua própria aprendizagem individual e coletiva”. O aprendiz é um ser social e, no processo autônomo, as interações com o meio são fundamentais para o desenvolvimento *do eu aprendiz*. Para Littlewood (1996, p.428) “podemos definir uma pessoa autônoma como aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo”.

Benson e Voller (1997) em seu livro *Autonomy and Independence in Language Learning*, composto por artigos de outros autores, trazem à tona a discussão entre autonomia e independência com o intuito de esclarecer, entre outros aspectos, o surgimento destes dois termos no ensino-aprendizagem de línguas, as diferentes versões de autonomia e independência, assim como as diferentes formas de implementá-las. No entanto, não considero que exista relação entre estes dois termos, pois entendo que o termo independência carrega consigo a ideia de isolamento e não contemplação do ser social, se afastando do caminho por mim defendido. Portanto, compartilho com Holec (1981 apud LITTLE, 1991, p. 21), que “é improvável que os aprendizes possam desenvolver a capacidade de autonomia sem assistência”.

Benson (2001, p. 1) também faz uma distinção entre autonomia no aprendizado e autonomia no aprendizado de línguas.

Autonomia no aprendizado é quando as pessoas controlam sua própria aprendizagem na sala de aula e fora dela, e autonomia no aprendizado de línguas é quando pessoas controlam os fins para os quais aprendem e a forma com a qual aprendem.

Benson (2001, p. 18-34) acrescenta ainda três versões para autonomia: a técnica (está relacionada ao positivismo e tem sua ênfase nas estratégias de aprendizagem e em seu treinamento para formação do aluno), a psicológica (de base construtivista que enfatiza as capacidades internas e pessoais do indivíduo, nela, o conhecimento é visto como subjetivo e proveniente das experiências do aprendiz) e a política (relaciona-se com a pedagogia crítica com ênfase no controle sobre conteúdos e processos e engajamento em seu contexto social). Além dessas, Paiva (2005, p. 137) acrescenta a autonomia econômica que é a “independência

econômica para escolher onde estudar e para ter acesso a materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem”.

Ainda segundo Paiva (2006, p.88-89),

[...] Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A autora explica seu conceito de autonomia entendendo a língua como comunicação e não apenas estrutura. Sendo assim, não basta considerar somente os aspectos individuais e cognitivos, pois a comunicação se dá socialmente (PAIVA, 2006). O desfecho de sua definição também é muito relevante no que tange à relação do aprendiz como aquele que aprende a língua dentro ou fora do ambiente formal e que a usa desta mesma forma.

De todos os conceitos apresentados, me identifico com o proposto por Paiva (2006) e, além de entender a língua como comunicação, concordo com Rajagopalan (2003, p. 69) quando ele diz que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...] quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa”.

O pensamento desses e de outros teóricos sobre autonomia, converge em alguns pontos como a ideia de responsabilidade e controle, independência, escolha, compromisso com seu processo de aprendizagem, mas em algo todos estão de acordo, o indivíduo é o principal elemento no processo de autonomia que, por sua vez, não é uma abordagem, um método de ensino ou de aprendizagem, mas sim um elemento dentro desses processos e que “o alcance da autonomia depende, fortemente, da interação adequada desses fatores, especialmente do interesse mútuo de aprendizes e professores na co-construção da aprendizagem.” (MOURA FILHO, 2009, p. 279)

2.3 Enfoque por Tarefas

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar.
Paulo Freire

O ensino de língua estrangeira passou por muitas transformações nas últimas décadas e, independente dos motivos pelos quais essas mudanças ocorreram e vem ocorrendo, o que me parece é que tanto quem ensina quanto quem aprende, ainda que inconscientemente, ora

buscam uma fórmula mágica para que o ensino-aprendizagem ocorra, ora reproduzem o que já vem sendo feito. Apesar das referidas transformações, o cenário (a sala de aula), os atores (professor e aprendizes) e como as relações e interações estabelecidas entre estes influenciam no ensino-aprendizagem da língua estrangeira ainda carecem de estudos. A discussão e os estudos sobre o que fazemos em cada aula pouco avançaram, como se os cursos de graduação dessem conta do recado ou se a convivência com outros professores e a observação de suas práticas servissem de parâmetro para o que fazer na nossa sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2013).

Ao fazer essas ponderações, não me coloco apenas em uma posição de observadora crítica da realidade, mas sim de alguém que a vivencia e que em suas reflexões passou a entender que não existe uma receita infalível para o ensino-aprendizagem de uma LE, neste caso a Língua Espanhola, cada professor em cada grupo deve fazer uma investigação conjunta das necessidades, interesses, ou seja, um diagnóstico da turma para a tomada de atitude. Segundo Peña (1999-2000, p. 127) “na atualidade tudo começa a girar em torno da indagação introspectiva do ensino, por parte de cada professor e dentro do contexto da sua sala”.

A meu ver, esse diagnóstico incipiente, que no meu caso é sempre um bate-papo informal no primeiro dia de aula, é fundamental para, desde o início, estabelecer e manter o diálogo com o aluno, demonstrar preocupação e interesse em desenvolver um trabalho de qualidade, identificar necessidades, interesses, dificuldades/facilidades individuais e, ao mesmo tempo, situá-lo como protagonista dentro deste processo fazendo perguntas do tipo: o que você faz dentro e/ou fora de sala para melhorar seu Espanhol?, diante desta ou daquela facilidade/dificuldade relatada, qual a sua atitude?, e assim por diante.

Ainda que não haja receitas e fórmulas, que o programa já esteja pronto (pelo professor ou pela escola), que o cronograma seja rígido, esta conversa inicial, que deve ser descontraída, em um ambiente amigável, é um importante começo para o bom andamento dos trabalhos ao longo do período letivo. Devemos pensar em como ensinar, de que forma nosso aluno aprende e não somente no que ensinar e no que nosso aluno aprende e o “[...] ensino de língua estrangeira deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas”. (MICCOLI, 2011, p. 181).

Considerações feitas, o fato é que assim como argumentam Richards e Rodgers (2003, p. 8), o ensino de línguas na contemporaneidade está marcado pela proliferação de métodos e abordagens com o intuito de atender as necessidades dos alunos, as preferências dos professores e as restrições da escola ou do ambiente educacional.

Cabe aqui explicar a concepção de método e abordagem no ensino de LE à qual esta pesquisa guardará referência. Para Almeida Filho

chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes. (2013, p. 55)

No discurso de muitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem o conceito de método ainda está relacionado ao material didático ou apenas ao livro didático, quando na verdade ele é apenas uma parte do todo e deve estar a serviço de professores e alunos.

De acordo com Almeida Filho, a abordagem tem um caráter mais amplo

é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (2013, p. 23)

Ainda sobre abordagem, Almeida Filho acrescenta que “o conceito de abordagem é também compreendido como [...] um enfoque” (2013, p. 30). Logo, Abordagem Comunicativa e Enfoque Comunicativo são sinônimos e carregam consigo o pressuposto básico da língua para a comunicação. Portanto, concordo com Eres Fernández e Maciel (2007, p.426) quando afirmam que

optar pela abordagem comunicativa nos cursos de LE supõe muito mais que incluir atividades lúdicas, materiais autênticos ou adotar uma determinada postura de relacionamento pessoal. É necessário que o professor tenha clara sua concepção de língua e de ensino de língua estrangeira, que não podem ser vinculadas exclusivamente a listas de palavras, regras gramaticais ou funções. Ser comunicativo e seguir a abordagem comunicativa supõe entender que uma língua é mais que um instrumento de comunicação; supõe conceber a língua a partir de uma perspectiva dialógica, que se realiza e se concretiza a partir da interação com os demais, em um determinado contexto social, político, cultural e histórico.

Retomando a questão terminológica e comparando a Língua Portuguesa e a Espanhola, no âmbito acadêmico sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a palavra *enfoque* em espanhol significa abordagem em português, visto que *abordaje* do espanhol não se aplica ao contexto educacional (ERES FERNÁNDEZ, 2010). Logo, o *Enfoque por Tareas* ou *Enfoque Mediante Tareas*, tem duas versões para o português, abordagem/enfoque por tarefas ou abordagem/enfoque por meio de tarefas.

Na pesquisa relatada nesta dissertação, opto pelo termo enfoque por este estar mais difundido no meio acadêmico quando se relaciona à tarefa e também por entender que neste

caso a terminologia não influencia o percurso deste trabalho. Ainda para que evitemos confusões de significado Brumfit e Johnson (1979 apud ZANÓN, 1999) esclarecem que o ensino mediante tarefas não é um método, mas sim uma proposta dentro da Abordagem Comunicativa.

Assim, em consonância com esses autores, destaco que insiro o Enfoque por Tarefas dentro a Abordagem Comunicativa e o identifico como uma proposta para além da competência comunicativa, mas também para a promoção da motivação e autonomia do aluno de LE inserido no contexto de formação de professores, sendo que ele apresenta como um de seus pressupostos o foco no processo e não no conteúdo.

Na literatura sobre o ensino de línguas envolvendo tarefas, existem algumas nomenclaturas que, apesar de diferentes também em como são idealizadas, tratam da mesma proposta, mas a título de conhecimento as menciono aqui: (ELEMt) Ensino das Línguas Estrangeiras Mediante Tarefas (ZANÓN et. al, 1999), (ELBT) Ensino da Língua Baseado em Tarefas (Richards e Rodgers, 2003) (IBT) Instrução Baseada em Tarefas (SKEHAN, 1996). Nesta dissertação trabalho com o ensino de língua espanhola por meio do Enfoque por Tarefas (EPT).

Segundo Richards e Rodgers (2003, p. 219), o “Ensino da Língua Baseado em Tarefas (ELBT) é um enfoque fundamentado no uso de tarefas como unidade fundamental de planejamento e instrução no ensino de idiomas”.

Assim, ao falar em Enfoque por Tarefas, o primeiro que se faz necessário é conceituar o que é uma tarefa no ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Breen (1984, p. 23) a

tarefa é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua.

Vale ressaltar que o professor quando propõe a tarefa a idealiza, entretanto, a negociação com os alunos pode e deve alterar em parte ou totalmente os procedimentos e planos de ação propostos inicialmente.

A definição proposta por Prabhu (1987, p. 24) considera a tarefa como sendo “uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo”. Prabhu (1987) menciona em sua definição o caráter cognitivo da tarefa e atribui ao professor o papel de controlar e regular o processo que

pode ocorrer, entretanto, é preciso que haja uma flexibilização entre todos os elementos do processo: professor, aluno, tarefa, contexto.

Candlin (1987, p. 10) faz sua contribuição ao dizer que

tarefa é uma interação entre conhecimento e procedimento. É uma em um conjunto de atividades diferentes entre si, sequenciáveis, problematizadoras, que envolvem alunos e professores em um trabalho de seleção conjunta a partir de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um conhecimento, existente ou novo, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social.

Nunan (1989, p.10) por sua vez define tarefa como “uma unidade de trabalho em sala que envolva os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo enquanto sua atenção se concentra mais no significado do que na forma”. Nesta definição, mais uma vez vemos a ênfase da tarefa no significado e não na forma.

De acordo com Estaire e Zanón (1990), a tarefa representa processos de comunicação da vida real, identificável como unidade de atividade em sala. Ela tem a intenção de promover o aprendizado da linguagem e está orientada em torno de um objetivo, uma estrutura e sequência de trabalho, orientados a alcançar um objetivo de manipulação de informação/significados.

Segundo Martín Peris (1999, p. 31), tarefa é uma “atividade dirigida a uma aprendizagem significativa da língua mediante a prática da comunicação; é – ou deve ser – ao mesmo tempo comunicativa, discente e didática”.

Inspirada em todas as definições apresentadas, defino tarefa como uma prática propositiva, motivadora, que apresenta um desafio para o aprendizado da LE na qual o aprendiz, de maneira autônoma, faz uso da língua ao longo do processo para alcançar o objetivo final, de modo que o foco está nesse processo, nas negociações, interações, no uso da LE para a comunicação em situações reais ou simuladas mediadas pelo professor.

A tarefa precisa envolver professores, aprendizes e apresentar um desafio a ambos, visto que o professor, diante de cada grupo, prepara e apresenta a proposta, orienta, acompanha, mas é surpreendido pelos rumos que a tarefa vai seguir e os aprendizes precisam colocar em prática, o conhecimento da LE de forma significativa em todo o processo.

Defendo que a relação entre o que se aprende e a utilidade do que se aprende, desperta a consciência de que o aprendiz se insere no universo da LE e se torna um indivíduo capaz de entender, ser entendido e de usar a língua para as situações do cotidiano, respeitando claro, os níveis de aprendizagem e a evolução natural de cada indivíduo. “O intuito de se usar tarefas é,

pois, o de criar oportunidades para o aluno fazer coisas na e com a língua-alvo e, acima de tudo, comunicar-se com propriedade e correção crescentes”. (BARBIRATO, 1999, p. 93).

A tarefa é também uma importante ferramenta de intervenção por parte do professor que ao longo do processo tem condições de identificar algum problema que dificulte a execução da tarefa e buscar alternativas para a resolução deste.

Definido o que é tarefa, parto para as considerações da proposta do Enfoque por Tarefas. Assim sendo, apresento o quadro a seguir que servirá de base para este trabalho.

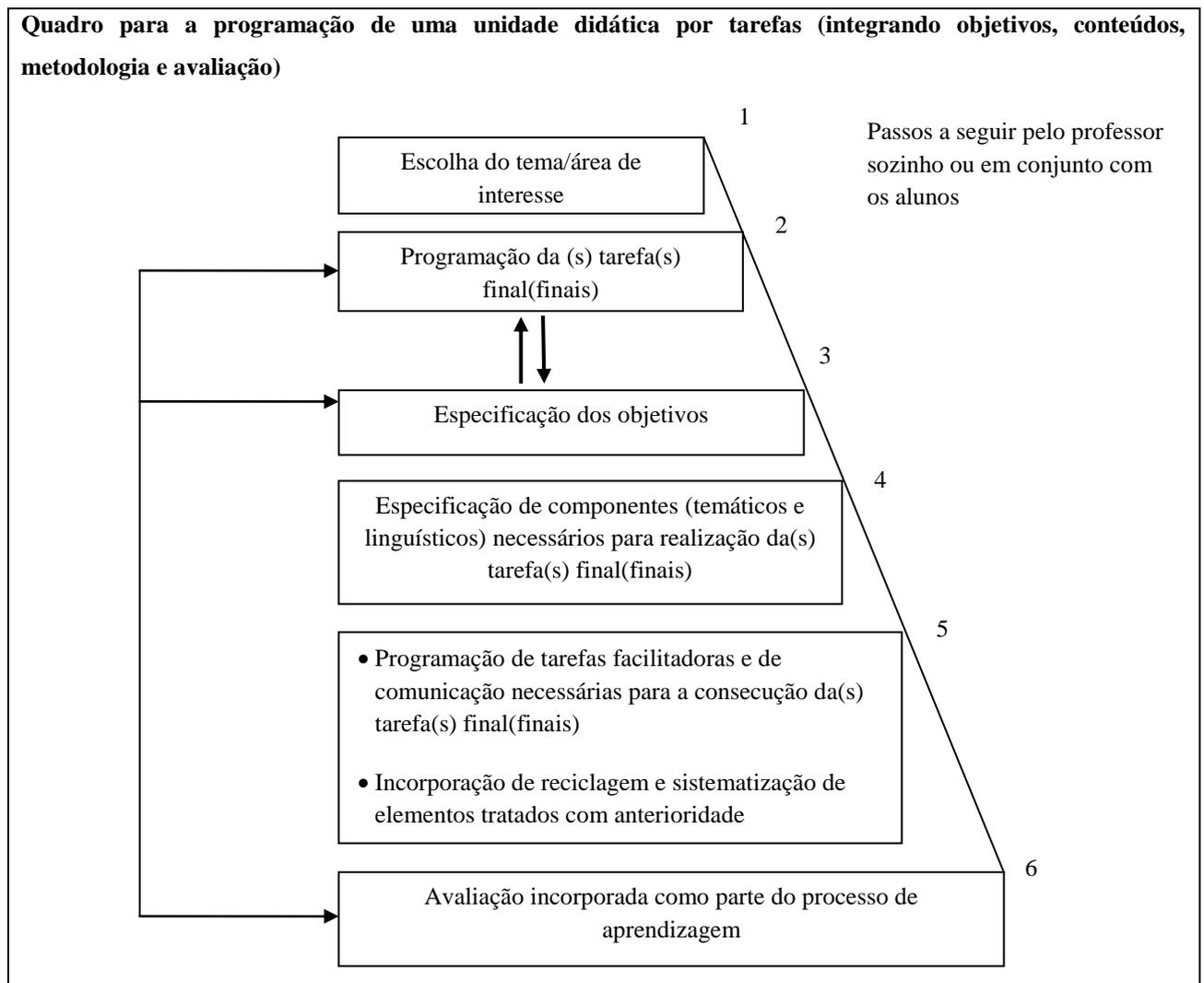


Figura 1 - Quadro para uma unidade didática por meio das tarefas

Fonte: (ESTAIRE, 1999, p. 64)

O professor de língua estrangeira tem a vantagem de poder trabalhar qualquer tema em sala de aula como pretexto para a prática da língua-alvo e melhor ainda, consegue unir vários temas ao ensino da língua, de maneira a tornar o ensino-aprendizagem mais significativo. Nesse contexto, o Enfoque por Tarefas nos auxilia na condução deste trabalho.

Assim, seguindo o modelo proposto por Estaire e Zanón (1990) e Estaire (1999) o primeiro passo é a escolha do tema e a área de interesse. O ideal seria que professores e aprendizes pudessem construir essa parte juntos, mas muitas vezes o que acontece é que o professor, até pelo planejamento que precisa ser prévio, define esses temas tomando por base sua experiência, o perfil do público, o tipo de curso etc. De qualquer forma, nada impede que na conversa diagnóstica dos primeiros dias de aula sejam inseridos temas diferentes ou que, os já propostos sofram alterações de acordo com a área de interesse do grupo. Entendo que o importante é que estes temas consigam motivar os aprendizes a se engajarem na tarefa e que neste percurso construam, ainda que de forma incipiente, sua autonomia.

A seguir, temos a programação da tarefa final que é quando a partir de um tema, de uma área de interesse o professor programa o que resultará de todo o processo, ou seja, como mencionei anteriormente o mais importante é o processo não o produto final, mas é preciso pensar nesse produto para conseguir traçar o caminho e de modo que os aprendizes consigam perceber a relevância do que se está fazendo, aprendendo. Um exemplo: nesta pesquisa, uma das tarefas finais foi uma entrevista a um hispano falante (que será detalhada no próximo capítulo), mas até chegar ao produto “entrevista”, trilhamos um caminho com a intenção de que ele fosse significativo para o aprendiz e que o motivasse nesse passo a passo e que continuasse assim para a tarefa final.

O seguinte passo é o da especificação dos objetivos, onde o que deve ser levado em consideração e apresentado aos aprendizes é o que será feito e o seu porquê, qual a relevância destas etapas para se chegar à tarefa final. Na sequência, temos a especificação de componentes (temáticos e linguísticos) necessários para a realização da tarefa final que abrange a esfera dos conteúdos formais a serem trabalhados para que se consiga cumprir com a tarefa final.

O outro passo é a programação das tarefas facilitadoras e de comunicação necessárias para a consecução da(s) tarefa(s) final. Segundo Zanón e Alba (1999, p. 160), aqui devemos perguntar: “como organizar o trabalho de toda a unidade de forma que seja assegurada a realização das tarefas finais?” Estas tarefas são as intermediárias, que preparam o aprendiz para a tarefa final. A vantagem é a de que o aprendiz aprende a língua fazendo uso dela e o faz em etapas, aprende a fazer fazendo gradativamente, com isso não se acumulam conteúdos para uma posterior avaliação, ela vai sendo feita ao longo do processo.

A etapa de incorporação de reciclagem e sistematização de elementos tratados com anterioridade é o momento para reflexão e análise do que foi proposto, de como foi o desenrolar da tarefa para, se for necessário alterar, adequar ou seguir adiante.

O último passo do quadro é a avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem. Segundo Estaire (2009, p. 77), a avaliação é “parte integral do processo de aprendizagem: um procedimento de coleta de dados, de reflexão e tomada de decisão durante todo o desenvolvimento da unidade (didática) na sala de aula”.

Concordo com Zanón e Alba (1999, p. 169) quando dizem que

a avaliação não é um mero instrumento de qualificação. A avaliação tem o objetivo de informar sobre o processo de aprendizagem para que alunos e professor reflitam e avancem em direção a um processo que melhore o rendimento e permita o desenvolvimento de capacidades pessoais em relação à aprendizagem da língua.

O próprio caráter processual do Enfoque por Tarefas permite que, ao longo do processo, tanto professor quanto aprendiz avaliem o todo e o seu papel dentro deste todo. Vejo que aqui está um dos grandes desafios deste enfoque: a questão da avaliação formal, pois, para mim, é incoerente desenvolver o trabalho com base nesse enfoque para depois avaliar os estudantes com uma prova tradicional ou, ainda que se tenha avaliado ao longo do processo, atribuir nota a cada etapa. Digo isso porque é preciso se ter bem claro o que será avaliado, porque um aprendiz pode concluir as tarefas e a tarefa final, porém com muitos problemas linguísticos, fonéticos entre outros.

Ainda sobre avaliação, é importante mencionar que se professores e alunos têm um papel importante ao longo de todo o processo, no momento de avaliar isso não podia ser diferente. Incorporar a autoavaliação nesse percurso possibilita que o aprendiz possa se expressar e, sobretudo, perceber a sua aprendizagem, entender como ele aprende a aprender.

Tendo por base o quadro de Estaire (1999), apresento um exemplo prático do trabalho com o Enfoque por Tarefa.

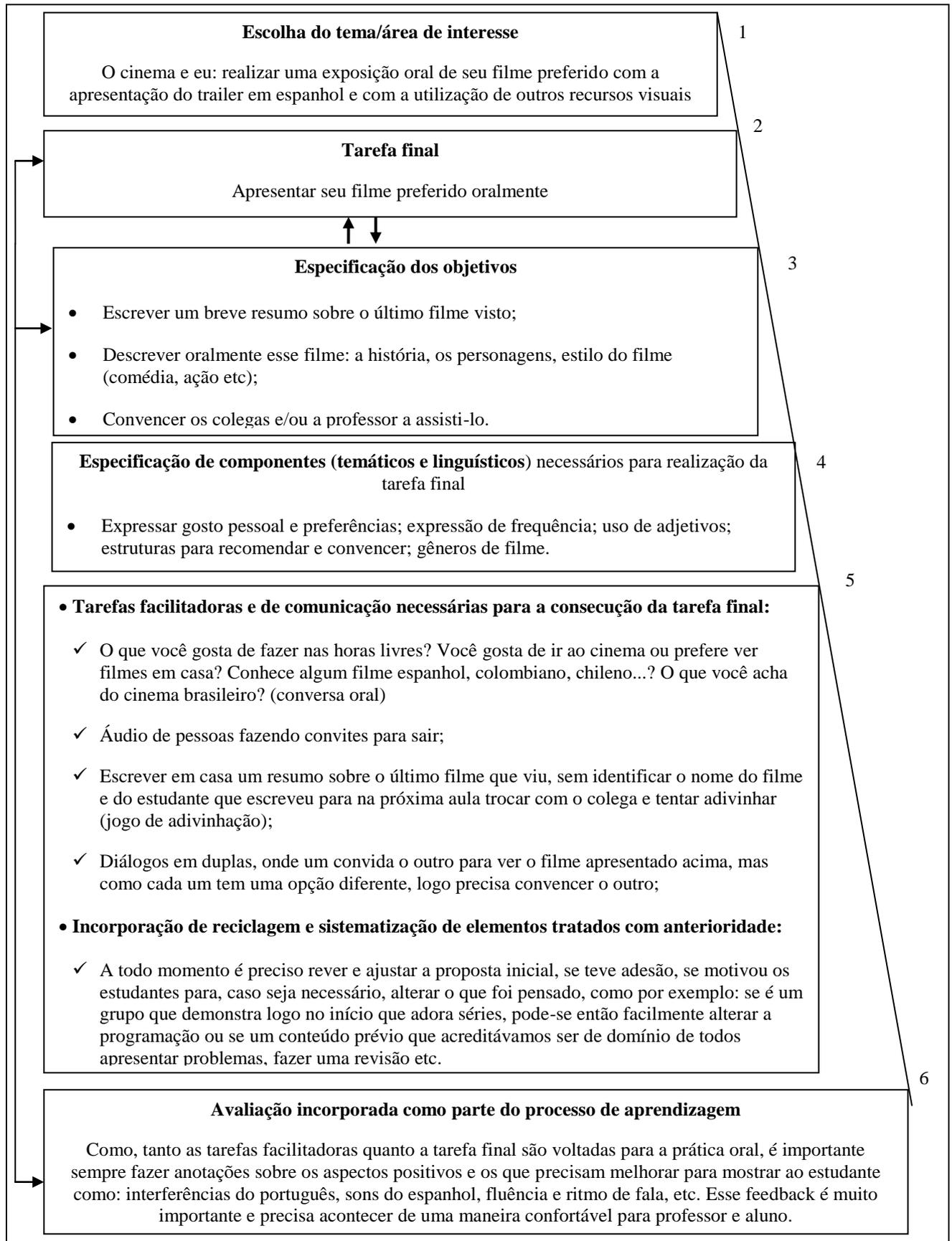


Figura 2: Exemplo de programação de uma unidade didática por tarefas inspirado em (ESTAIRE, 1999, p. 64).

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Este capítulo teve como objetivo apresentar a teoria sobre a qual está fundamentada esta dissertação e fazer uma revisão bibliográfica sobre os constructos e seus principais teóricos, assim o referido capítulo pode servir de consulta para outros pesquisadores interessados nas áreas de autonomia, motivação e Enfoque por Tarefas.

No próximo capítulo será apresentado o referencial metodológico que conduziu a presente pesquisa. Ele tem início com a apresentação da pesquisa qualitativa em conjunto com metodologia da Pesquisa-Ação. Serão apresentados também o contexto da pesquisa, os participantes, a disciplina Língua Espanhola II, os aspectos éticos, os instrumentos de coleta de registros, concluindo com o procedimento de análise de dados.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 Pesquisa Qualitativa

Refletindo sobre o que diz Bortoni-Ricardo (2008, p.58) “o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”, não há como não pensar metaforicamente que meu pequeno mundo como professora é a sala de aula. Digo pequeno não de maneira depreciativa, mas sim por entender ser este o meu mundo particular no qual a todo momento construo ativamente conhecimento e sou construída por meio da interação, das vivências com cada um de seus “habitantes”, os aprendizes. E assumindo sim que, como professora-pesquisadora, sou apenas parte deste mundo, devo buscar a outra parte que me completa investigando o contexto no qual estou inserida, a mim mesma, como professora-pesquisadora e participante e aos meus aprendizes.

É neste plano que entra a escolha da pesquisa qualitativa para investigar “um fenômeno no local em que ocorre”, para “encontrar o sentido” nele e “interpretar os significados que as pessoas dão a ele”. (CHIZZOTTI, 2013, p. 28). Denzin e Lincoln (2006, p.17) afirmam que esse tipo de pesquisa

envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

O contexto da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Taguatinga Centro. Os participantes foram os alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e eu como pesquisadora e professora da disciplina Língua Espanhola II. Os objetivos foram os de contribuir para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira por meio da criação de sentido real ao aluno para que este se sentisse responsável por seu aprendizado, também de investigar de que modo o uso do Enfoque por Tarefas pode contribuir para a autonomia e motivação na aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira e por fim, compreender como são construídos os papéis de cada elemento no processo de aprender a aprender língua estrangeira.

A metodologia aplicada foi a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007; EL ANDALOUSSI, 2004; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011).

3.2 Pesquisa-ação

Esta pesquisa, como a própria palavra diz é aquela na qual investigação e ação acontecem simultaneamente. O psicólogo alemão Kurt Lewin é considerado o pai da pesquisa-ação, pois em 1946 se dedicou à pesquisa social de base experimental (FRANCO, 2005; BARBIER, 2007; CHIZZOTTI, 2013). Sobre a contribuição de Lewin, Chizzotti (2013, p. 81) explica que para ele “o pesquisador é um “experimentador” de campo que precisa modificar a realidade social para conhecê-la efetivamente e promover a mudança desejada”.

A metodologia da Pesquisa-Ação, doravante P-A, é a que o pesquisador, ao refletir sobre sua prática pedagógica se depara com um problema e por meio de uma ação conjunta tenta solucioná-lo através de um processo espiral cíclico de pesquisa, reflexão e ação (CARR; KEMMIS, 1986; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Para Thiollent (2011, p. 20)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Desta maneira, a intenção ao escolher a P-A foi a de desenvolver um trabalho de análise, interpretação, reflexão e ação em conjunto com os alunos do terceiro semestre do curso de Letras Espanhol. Neste processo cíclico e espiral, a pesquisa se dá com o outro e não sobre ele (BARBIER, 2007). A P-A “pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano”. (BARBIER, 2007, p.19).

A turma costumava se envolver ativamente nos projetos e atividades promovidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), mas não se notava este mesmo entusiasmo nas disciplinas e no rendimento acadêmico. Outro fator era o da imaturidade, da ausência de assumir-se responsável pelo seu desenvolvimento. “A reorganização das relações sociais na pesquisa-ação em torno da negociação redefine as representações dessas relações e permite transformar as lógicas reputadas opostas em sinergia dinâmica e construtiva” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.138).

Na P-A, o pesquisador participa ativamente e anseia encontrar respostas para um problema real presente em sua prática ou na prática que investiga, que as pesquisas com outras metodologias talvez não alcançassem responder. Outro aspecto importante na P-A é

seu caráter cíclico. Um dos modelos do processo espiral cíclico para o desenvolvimento da P-A é o proposto por Tripp (2005, p. 446) “no qual [...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

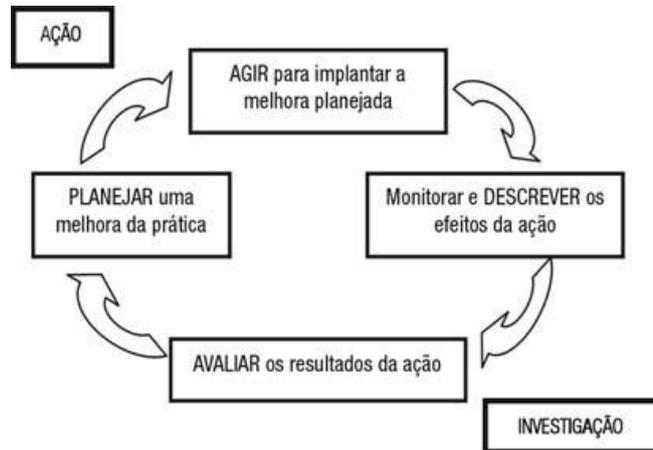


Figura 3 – Processo espiral cíclico da P-A proposto por Tripp (2005, p. 446)

Fonte: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>

Entendo que este processo precisa ser feito várias vezes, dada a necessidade da reflexão para a ação, assim, após o primeiro giro, temos condições de promover mudanças para o segundo giro e quantos mais forem necessários, dentro do tempo que o pesquisador dispuser. “O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores”. (BARBIER, 2007, p. 56)

Seguindo este raciocínio, optei por considerar cada aula semanal como um ciclo espiral visto que existia um planejamento para cada aula, havia ação e observação, e com os diários de bordo, tanto da pesquisadora quanto dos participantes, havia a reflexão, avaliação e o retorno ao início do ciclo, conforme a figura.

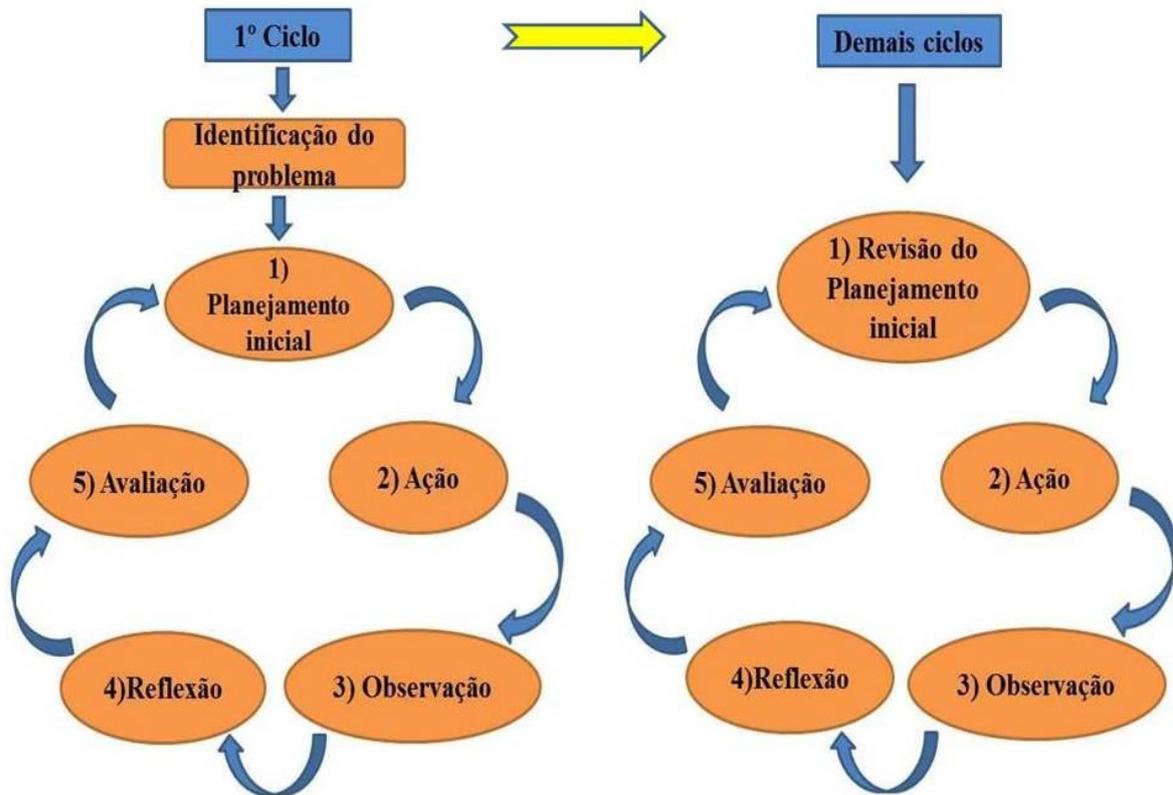


Figura 4: Ciclo da pesquisa-ação desenvolvida nesta pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Taguatinga Centro, onde sou professora desde 2011. O Instituto Federal de Brasília, doravante IFB, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, responsável por qualificar o profissional para atuar nos diferentes setores da economia do país aliando ensino, pesquisa e extensão. A rede está composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

Os IFs, assim como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram criados com a lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 de maneira que inicialmente houve a transformação dos centros e escolas técnicas federais já existentes nos estados em IFs e posteriormente teve início a pujante expansão que já soma mais de 354 *campi* em todo o país cada um com sua vocação econômica definida em audiências públicas.

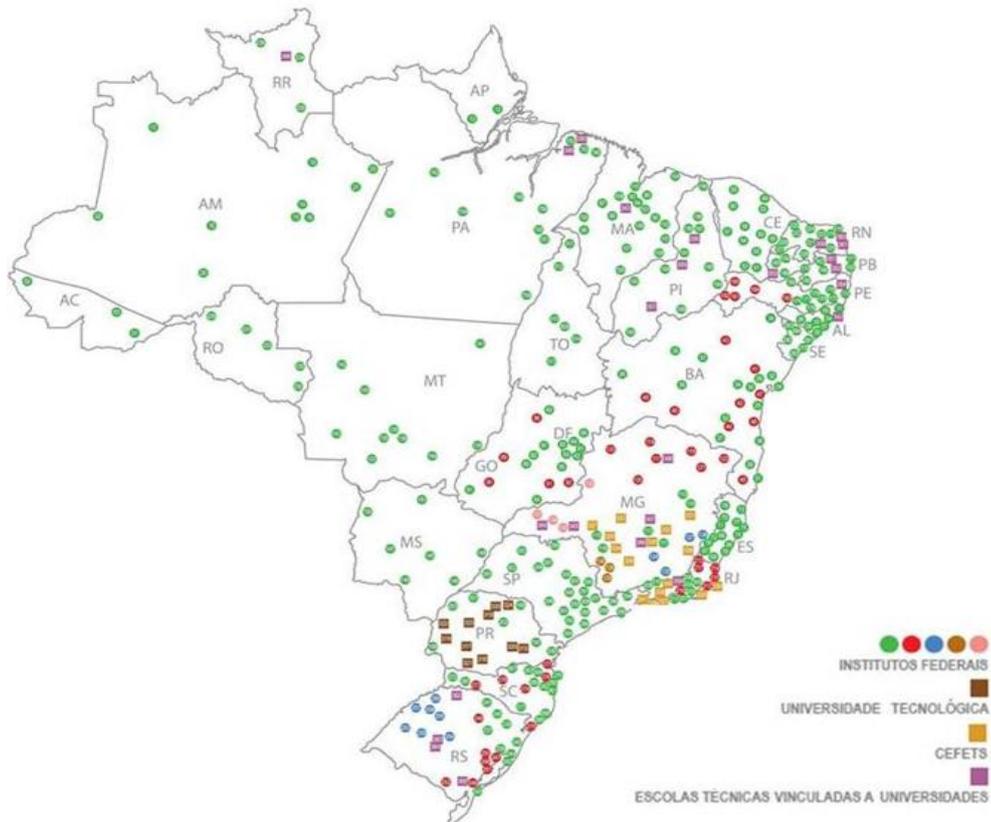


Figura 5: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (adaptada)

Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br>>

O *Campus* Taguatinga Centro foi criado em 2011 e está localizado em Taguatinga, capital econômica do Distrito Federal, e tem por vocação a área de comércio.



Figura 6: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal. (adaptada)

Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-regioes.htm>

Atualmente, oferece o curso Técnico em Comércio (para quem já concluiu o Ensino Médio), graduação em Letras Espanhol, pós-graduação em Gestão Pública, cursos na

modalidade EaD (Secretariado Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar), Programa Mulheres Mil (destinado a aumentar a renda e melhorar a qualidade de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social) e os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nas áreas de Espanhol e Inglês (Básico e Intermediário), Musicalização em violão, Tertúlia Literária Dialógica, Informática Básica, entre outros.

3.4 Professora-pesquisadora e percurso inicial

O início de minha carreira docente se deu no começo de 2010 em um curso livre de Espanhol como Língua Estrangeira e em 2011 como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Taguatinga Centro*. Desde o princípio de minhas atividades identifiquei que os alunos, de todos os níveis do conhecimento do idioma, depositavam uma porcentagem muito alta da responsabilidade de seu aprendizado em mim e isto me gerava uma preocupação.

No início de 2012, procurei estabelecer, no curso de idioma, um projeto para fomentar a construção do conhecimento por parte dos meus alunos sem que o foco estivesse em mim, com vistas a dividir a responsabilidade do aprendizado com eles. O projeto, que foi transformado em uma das tarefas desta pesquisa, basicamente utiliza notícias publicadas em periódicos *online* como insumo autêntico para o desenvolvimento de uma tarefa autêntica individual que será explicado no capítulo de análise.

Neste começo, ainda sem embasamento teórico, procurei solucionar um problema que para mim era real e a procura por alguma teoria que sustentasse a minha prática aconteceu posteriormente quando ingressei, em 2012, como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Com as leituras e orientação do Professor Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, orientador desta pesquisa, na época docente da disciplina Seminário de Pesquisa, identifiquei que o constructo autonomia era o que permeava todo o meu fazer docente.

Assim, fui aprovada como aluna regular da pós-graduação com o projeto “O uso de materiais autênticos para a promoção da autonomia na aprendizagem de ELE: um estudo de caso” e em março de 2013 iniciei o primeiro período letivo, coincidindo assim com minha inserção como professora-formadora na Licenciatura em Letras Espanhol. O projeto foi sendo moldado e chegou ao título “EXTRA, EXTRA: o uso dos gêneros jornalísticos para a promoção da autonomia em um curso de Letras Espanhol”, até chegar ao presente título. Exponho isso para reforçar a ideia de que desde sempre quis investigar a questão da

autonomia com base na minha vivência em sala de aula e o casamento com os constructos motivação e Enfoque por Tarefas somados à pesquisa-ação me permitiu traçar o percurso desta pesquisa.

Ao longo do processo da coleta de registros deparei-me com inúmeras situações e pude vivenciar a minha prática de uma maneira muito intensa confirmando o que diz Barbier “o pesquisador é um ser crítico e mediador, que está presente com todo o seu ser emocional” (2007, p. 69). Confesso que pelo perfil que tenho de exigir muito de mim mesma, de ser perfeccionista e ansiosa, fizeram com que vivenciasse situações de muita alegria e satisfação com outras de inquietação e desespero. Segundo (NÓVOA, 1995, p.17)

As opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Conciliar os papéis de docente (em duas instituições diferentes) e pesquisadora não foi uma situação fácil, porém, com o passar dos dias, com as leituras dos diários e o desenvolver da pesquisa fui me encantando com o caminho que ela seguia e conduzindo-a ao que havia proposto.

Como disse, me identifico com o que diz Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. É válido frisar que a condição de professora pesquisadora não me coloca em um patamar superior ao de meus colegas, é apenas uma escolha e uma necessidade pessoal. Assim sendo, por meio das teorias de motivação, autonomia e do Enfoque por tarefas, delineei minha investigação contemplada com os pressupostos da pesquisa-ação.

3.5 Participantes

A Licenciatura em Letras Espanhol iniciou suas atividades no *Campus* Taguatinga Centro no primeiro semestre de 2013 com a oferta de 40 vagas anuais (matutino) e entrada via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Os participantes são desta primeira turma; foram meus alunos no primeiro semestre de 2013 na disciplina regular Introdução à Língua Espanhola; e no segundo semestre de 2013, alguns fizeram a Atividade Complementar sobre Cultura Hispânica ministrada por mim às sextas-feiras no período vespertino. A faixa etária está entre 18 e 24 anos, alguns estudantes são advindos de outras regiões do país exclusivamente para

cursar a licenciatura em Letras Espanhol, outros já possuem experiência em outros cursos superiores, mas a maioria é composta por alunos recém-saídos do Ensino Médio.

A decisão por investigar este grupo só se deu no segundo semestre de 2013 quando já estava no segundo período do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília e por saber que no semestre seguinte voltaria a ministrar uma disciplina regular no Curso de Letras a esse grupo. Ele foi escolhido por apresentar um problema de falta de compromisso com o seu fazer discente, mas demonstrá-lo em todas as outras atividades que o campus oferecia. Ou seja, demonstravam engajamento nos projetos, cursos, reivindicações extraclasse, mas o mesmo não acontecia nas atividades em sala, nas disciplinas e no rendimento acadêmico.

Ao me reencontrar com o grupo para ministrar a disciplina de Língua Espanhola II no primeiro semestre de 2014, vi que sua composição já não era a mesma, visto que além da evasão, das reprovações, outros alunos haviam ingressado no curso pelos processos de transferência externa e segunda graduação. Assim, a lista de chamada no início do semestre continha dezenove alunos dos quais quinze aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, ao longo do semestre, por motivos desconhecidos, muitos desistiram de participar, de modo que ao final pude contar com apenas quatro participantes, mas como a desistência já estava prevista no projeto, não inviabilizou a conclusão da pesquisa.

3.6 A disciplina Língua Espanhola II

No IFB usamos a nomenclatura Componente Curricular como sinônimo de Disciplina, mas, neste trabalho, usarei esta última por entender que facilita a compreensão do leitor.

A disciplina Língua Espanhola II tem 85 horas-aula (cada aula tem 50 minutos) e 70 horas-relógio e é ministrada no 3º período (semestre) do curso. No semestre em que se deu a coleta de registros, a disciplina foi oferecida às sextas-feiras no horário das 8h às 09h40 e das 10h às 11h40, logo, foram realizados 17 encontros totalizando 70 horas-aula.

O semestre letivo foi atípico devido à Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil e que teve Brasília como uma das sedes. Assim, as aulas da disciplina começaram no dia 31 de janeiro e terminaram no dia 11 de junho, um dia antes do estabelecido pela Lei 12.663/2012, Artigo 64 (Lei Geral da Copa). Faço essa consideração, pois os últimos dias de aula, não só da disciplina, mas no geral, sofreram a tensão de que independente de qualquer fato as aulas deveriam acabar antes do início do campeonato. Assim, nos últimos cinco encontros (com

quatro aulas cada), utilizei dias e horários de professores que já haviam concluído suas disciplinas.

Cabe também destacar que durante todo o semestre o cenário no DF foi de instabilidade com as diversas manifestações contra a realização do campeonato, com as greves de diversas categorias, principalmente as relacionadas aos transportes, ônibus e metrô, que por vezes dificultaram o acesso dos aprendizes às aulas.

A disciplina LE II faz parte de uma sequência de disciplinas diretamente relacionadas à Língua Espanhola como: Introdução à Língua Espanhola (1º período), Língua Espanhola I (2º período) finalizando com a Língua Espanhola VI (7º período). Nela, os estudantes são inseridos em conteúdos correspondentes ao nível intermediário, o que equivaleria ao nível B1 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que críticas e considerações à parte, é a classificação comumente empregada.

Dentro da sua carga horária estão diluídas 15 horas de Prática como Componente Curricular (Pareceres CNE/CP Nº 28/2001 e Nº 9/2001) que compreendem as atividades que levam os alunos a desenvolverem habilidades de prática docente e que devem somar 400 horas ao final do curso. Cabe esclarecer que esta prática não corresponde às atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina, mas sim, horas destinadas ao universo do futuro docente pensadas para inserir pouco a pouco o estudante no ambiente docente. Na disciplina em questão, as 15 horas foram dedicadas à atividades extraclasse.

No Planejamento Inicial, indaguei se utilizaria um livro didático, me questionei se usar um livro não inviabilizaria o trabalho com o Enfoque por Tarefas, foi quando recordei dessa citação

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 8)

Seguindo esta lógica, Zanón e Alba (1999, p. 169) ao discorrer sobre o livro didático dentro do Enfoque por Tarefas afirmam que “o livro e qualquer material deve estar a serviço do professor e dos alunos e não ao contrário”. Desta forma, aproveitei que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol estava sendo reformulado para buscar um livro que contemplasse o Enfoque por Tarefas em nível B1. O primeiro a ser considerado foi o livro GENTE da editora Difusión, por já ter estudado com ele, mas como a escolha de um livro deve ser criteriosa, me dirigi à Biblioteca do Instituto Cervantes de Brasília e selecionei todos

os livros que diziam trabalhar com o Enfoque por Tarefas e após minha análise, identifiquei o GENTE 2 como a melhor opção para o público, o contexto e o trabalho com as tarefas.

De acordo com Martín Peris (1999), existe uma relação de complementariedade entre as tarefas e o livro didático: o livro serve como insumo para uma tarefa, também serve de referência para o aluno e indica sugestões de como e quando trabalhar esta ou aquela tarefa.

3.7 Aspectos éticos

Desde o primeiro momento, informei os participantes que o objetivo principal da pesquisa era contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas, em especial a Língua Espanhola. Expliquei sobre a ética na pesquisa, o sigilo das informações e o uso de pseudônimos para preservação da identidade do participante. Para respaldar todos os envolvidos na pesquisa, entreguei o termo de consentimento livre e esclarecido à instituição e aos participantes.

Com relação aos pseudônimos, optei por nomear os participantes com nomes femininos para impossibilitar sua identificação, dado o reduzido número de participantes do sexo masculino. Todos tiveram a oportunidade de escolher seus próprios pseudônimos e ao final foram escolhidos Joana, Ana Clara, Cora Coralina e Haitan.

3.8 Instrumentos de coleta de dados

Dentro da pesquisa qualitativa e de sua transdisciplinaridade, o uso de multimétodos de investigação na busca de sentido para o fenômeno assim como sua interpretação *in loco* se faz pertinente (CHIZZOTTI, 2013). Na pesquisa-ação Barbier (2007, p. 54) acrescenta que “os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica mas, em geral, são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis, conversas aprofundadas)”.

Para esta pesquisa, adotei diferentes instrumentos de coleta de dados por entender que isso aumentará o nível de visão e compreensão do fenômeno estudado.

3.8.1 Narrativa

Quando iniciei meus estudos em Linguística Aplicada, um dos primeiros textos que li foi *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos* da Prof.^a Dr.^a.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2009) da Universidade Federal de Minas Gerais em conjunto com dois bolsistas e, nele, entre outros aspectos, me chamou a atenção o uso, ainda que em pequeno número, das narrativas como instrumento de coleta de dados nas pesquisas analisadas.

Na busca por mais informações, encontrei em seu site³ o projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE) do qual ela é coordenadora e que em sua própria descrição diz reunir “pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem”. Coincidências à parte, em sua tese de doutorado, meu orientador Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho já havia trabalhado com o AMFALE e ainda que esta pesquisa não o utilize diretamente, ele foi e será indiretamente um norte para este estudo.

Desta forma, inicio a definição do instrumento narrativa com o excerto do projeto AMFALE, no qual Paiva (2005) afirma que

A pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que pode contribuir para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno que está sendo investigado.

Na perspectiva de Connely e Clandinin (1995), o ser humano é um contador de histórias e por meio destas encontra sentido no mundo, onde vive na esfera individual e social. Desta maneira, com as narrativas é possível ter um olhar mais profundo de como essas relações se estabelecem. Segundo Flick (2009, p. 164), as narrativas “permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico [...] de um modo abrangente”. De acordo com Moita Lopes (2001), a narrativa tem um “papel de organização do discurso, que possibilita a construção de conhecimento sobre quem somos na vida social” (p. 62-63). Para concluir, Barcelos (2006, p. 148) diz que “vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana”.

Para mim, a escolha da narrativa como um dos instrumentos se deu por concordar que ao narrar o participante se sente livre para contar sua história e desta é possível extrair com amplitude elementos que geralmente não são revelados em outros instrumentos. Por outro lado, é certo que “quem conta um conto aumenta um ponto” já dizia o ditado popular, assim

³ <<http://www.veramenezes.com>>

acredito que com a narrativa isso de certa forma possa acontecer, não porque o participante esteja consciente, mas sim porque “o que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros ‘estados intencionais’.” (BRUNER, 2001, p. 131).

As narrativas podem ser orais ou escritas e nesta pesquisa optei por esta última, pois entendo que justamente por ser algo muito íntimo, extenso e essencialmente cronológico necessita de momentos de introspecção e reflexão no tempo e local a ser decidido pelo participante. O formulário para a escrita da narrativa (APÊNDICE C) foi entregue no primeiro dia de aula. Nele, constava uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa, esclarecia sucintamente sobre a ética da pesquisa e solicitava a escrita de uma narrativa, um texto no qual o participante deveria discorrer sobre sua trajetória como aluno(a) em geral, como aluno(a) de língua(s) e como aluno(a) de espanhol. Foram dados exemplos do que poderiam escrever: quando, como e por que iniciou o estudo; suas motivações, interesses e/ou influências; que tipo de aluno se considera; como acha que aprende melhor; estratégias de estudo; experiências positivas e/ou negativas; satisfação com seu desempenho; como se vê em um curso de licenciatura que é voltado para a docência; etc. A escrita poderia ser em língua portuguesa ou espanhola, a critério do participante.

Desta forma, gostaria de esclarecer que a escolha das narrativas e dos demais instrumentos se deu com o único intuito de compreender o fenômeno estudado, ficando claro que a eleição destes não se deu devido à preocupação com a validação da pesquisa, assim como a opção pela triangulação como procedimento de análise de dados tampouco terá este destino.

3.8.2 Diário de bordo

O diário de bordo (ANEXO 1) foi o principal instrumento para o ciclo da pesquisa-ação (planejamento, ação, observação e reflexão), pois permite ao aprendiz refletir sobre seu processo de aprendizagem e contribui para o processo de autonomia (MICCOLI, 2007). Também conhecido como diário de campo (HESS, 2006; THIOLENT, 2011), de itinerância (BARBIER, 2007), de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008), o diário de bordo (BARBIER, 2007) que, em sua essência é sinônimo de todos os anteriormente citados, foi o principal instrumento de coleta de registros. Cabe esclarecer que Barbier (2007) faz uma sutil diferenciação entre diário de bordo (participantes) e diário de itinerância (pesquisadora),

porém, optei por não segui-la por preferência minha e por entender que estabelecer o uso do diário de bordo a ambos não causaria nenhum prejuízo à pesquisa. “Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos num diário de itinerância, que pode ser igualmente comparado ao diário de bordo”. (BARBIER, 2007, p.134).

O dia a dia da pesquisa é de extrema importância e deve ser sistematicamente e regularmente realizado. Por conseguinte, a professora-pesquisadora e os aprendizes-participantes criaram uma rotina com seus diários a fim de que este instrumento fosse efetivo e que ao final de cada aula fossem escritas as impressões sobre a aula, a professora, o aluno/a e os colegas. Segundo Alaszewski (2006, p. 2), existem quatro características que constituem um diário

- a) a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo;
- b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável;
- c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e
- d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos.

Após a leitura dos primeiros diários, referentes à aula do dia 31 de janeiro de 2014, julguei necessário não comentar nem fazer nenhuma observação para que não houvesse nenhum tipo de interferência, assim apenas dava um visto a cada dia. O fato de os encontros acontecerem uma vez por semana por cerca de quatro horas foi um facilitador para o desenvolvimento das sessões porque os dados puderam ser “[...] refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa.” (FRANCO, 2005, p.499)

3.8.3 Gravações em áudio e vídeo

A meu ver, as gravações trouxeram consigo algumas vantagens: praticidade na coleta e análise dos dados, organização para ambos os envolvidos, fidelidade e reflexividade. Corroboro também a posição teórica de Bortoni-Ricardo (2008) quando ela diz que as gravações são vantajosas porque nos permitem “revisitar” o que foi coletado e assim “refinar” o conhecimento e construção do estudo.

Nesta pesquisa, trabalhei com tarefas orais. A gravação em vídeo e/ou áudio se fez necessária, pois a ideia era a de que pesquisadora não fizesse nenhuma intervenção nem tampouco anotações que pudessem gerar um maior nível de estresse ao participante no

decorrer de sua exposição. Assim, com a gravação ao final da sessão, pesquisadora e participante puderam assistir ao vídeo ou ouvir o áudio individualmente quantas vezes fossem necessárias para a análise dos pontos relevantes para escrita no diário de bordo e sua posterior discussão na sessão seguinte. A opção por usar o vídeo/áudio se deu no sentido de permitir ao participante se enxergar e ouvir como falante da LE e não de colocá-lo numa situação constrangedora.

3.9 Procedimento de Análise de Dados – Triangulação

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Conforme dito anteriormente, nem os instrumentos de coleta de dados nem a triangulação como procedimento de análise foram escolhidos preocupados em validar os resultados desta pesquisa. A triangulação foi e ainda é vista por alguns teóricos como tal, porém segundo Flick (2009, p. 362) “o foco tem sido deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e de complementar ainda mais o conhecimento e de superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual”.

O fato de escolher este procedimento se deu pelo caráter interpretativista conferido ao estudo. Assim, pretendo compreender o fenômeno triangulando os vários dados que obtive dos instrumentos propostos e por entender que este procedimento dentro da pesquisa-ação se torna um aliado na reflexão da ação e sua ressignificação.

No próximo capítulo, à luz do referencial teórico e metodológico, são tecidas as discussões e analisados os dados encontrados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Com base nas teorias trabalhadas no capítulo 2, apresento e analiso os dados relativos ao uso do Enfoque por Tarefas para a promoção da motivação e da autonomia no curso de Letras Espanhol do IFB, *Campus* Taguatinga Centro.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções”. Conforme mencionado no capítulo 3, a metodologia aplicada a essa pesquisa foi a Pesquisa-Ação que, com seu caráter cíclico e por meio dos diários de bordo, me permitiu identificar o problema, agir, observar, refletir e avaliar com os vários giros do espiral cíclico proposto na figura 4.

Entretanto, a riqueza e a quantidade de dados gerados pelos diários de bordo, que foram escritos ao longo de 16 semanas, somados às narrativas de aprendizagem, exigiram bastante atenção na interpretação dos dados, afinal esta “é a essência da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 276). Ressalto que os dados coletados não passaram por revisões ortográficas nem gramaticais e estão transcritos como foram escritos pelos aprendizes-participantes e pela professora-pesquisadora. As gravações em vídeo e/ou áudio foram instrumentos utilizados para facilitar a escrita dos diários de bordo, mas só foram utilizadas na tarefa Notícia e no Debate Avaliativo.

A análise de dados, em consonância com as teorias trabalhadas nesta dissertação me permitiram categorizá-los da seguinte forma: motivação e autonomia à luz das narrativas de aprendizagem, primeiro encontro, aprender a fazer fazendo: as tarefas em ação, o dia a dia da sala de aula: aspectos motivacionais. A seguir apresento e descrevo cada um deles.

A disciplina Língua Espanhola II, que foi ministrada às sextas-feiras, contou com 17 encontros semanais, sendo que a cada encontro era girado o espiral da P-A, com exceção do último encontro ao final do semestre letivo. O principal instrumento desta pesquisa foram os diários de bordo, contudo, não houve por parte dos quatro aprendizes-participantes uma regularidade no preenchimento destes, ou seja, não há um diário que contenha todos os 17 encontros, pois excluídos os dias aos quais os participantes não estavam presentes, outros não foram registrados, por motivos não identificados. Apesar disso, os dias que foram registrados pelos participantes nos diários foram suficientes para que a pesquisa seguisse seu percurso.

Vale frisar que tive outros participantes que colaboraram com os instrumentos de coleta de dados, mas pela pouca regularidade e pela baixa participação, não foram contemplados nesta pesquisa. Assim, procurei considerar aqueles que tinham escrito a

narrativa de aprendizagem e um mínimo de 8 registros no diário de bordo, ou seja, metade dos encontros previstos. Evidente que a turma inteira contribuiu para a pesquisa e participou dela indiretamente, pois ela foi realizada na disciplina Língua Espanhola II, da qual todos eram alunos e por essa razão sofreram os impactos e receberam as contribuições do estudo ao longo de todo o semestre.

4.1 Motivação e autonomia à luz das narrativas de aprendizagem

Conforme apresentado no capítulo 3, um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa relatada nesta dissertação foi a narrativa de aprendizagem (APÊNDICE C) que foi entregue no primeiro dia de aula a todos os que se dispuseram a participar da pesquisa. Nela, o aprendiz deveria discorrer sobre sua trajetória como aluno (a) em geral, aluno (a) de língua (s), e como aluno (a) de espanhol.

O propósito de utilizar a narrativa foi o de conhecer o participante, seu percurso escolar e a relação que eles mantêm com a motivação e autonomia, se ela existe, desde quando, se é possível identificá-la, para compreender o que os leva à falta de protagonismo.

4.1.1 Narrativa de Cora Coralina

Em sua narrativa de aprendizagem Cora Coralina começa apresentando uma retrospectiva de sua cidade e das condições educacionais de sua época de Ensino Médio

[...] Sempre ouvíamos aqui na escola (2º grau) que o ensino do Goiás é fraco e que por isso ninguém conseguia entrar na UnB (sonho de consumo da população) [...] tivemos muitos professores bons, mas dificilmente algum chegava a dar um ano inteiro de aula, e isso é claro atrapalhou bastante mas nos fez aprender a buscar o conhecimento que a escola não conseguia dar. Estudávamos por conta própria e nisto nos foi bastante útil ter uma biblioteca tão vasta e acessível como a nossa [...] (grifo nosso)

No excerto acima, o trecho “*nos fez aprender a buscar o conhecimento que a escola não conseguia dar*” apresenta indícios de autonomia, mas, a meu ver, não fica evidente dado o caráter da falta de alternativa naquele dado momento, ou seja, as condições mínimas de educação não existiam, gerando um comportamento irrestrito (DICKINSON, 1994). Continuando, Cora Coralina diz: [...] *Estudávamos por conta própria* [...], mostra clara de autodidatismo (LITTLE, 1991) que não mantém relação com a autonomia defendida nesta dissertação, pois não contempla a interação com um professor e com os colegas. Entretanto,

há que se considerar novamente a situação escolar desfavorável na qual a aprendiz estava inserida.

Em um segundo momento, Cora Coralina narra o seu interesse pela docência e do que gira entorno da escolha de ser professor

[...] Mesmo com todas essas questões contrárias professores muito importantes marcaram minha vida, Mas logo professor? Uma carreira insalubre, cansativa e sem reconhecimento, mas que (para mim) se alcançassem um único aluno que seja, já estavam mudando o mundo. – É isso que eu quero ser! [...] (grifo nosso)

Nesse excerto existe uma grande carga de motivação intrínseca/integrativa dirigida a vontade de ser professora, mesmo diante de tantos elementos extrínsecos negativos, o componente motivacional relacionado ao modelo de professor (DÖRNYEI, 1994) impulsiona a aprendiz a alcançar um objetivo.

Cora Coralina segue sua narrativa dando mostras da importância da motivação intrínseca/integrativa em sua escolha acadêmica e profissional

[...] Agora era a hora de escolher: uma faculdade que dizem que dá dinheiro, ou a faculdade que sempre quis fazer? – Quer saber? Fazer o que gosto, independente da quantidade de dinheiro que vá me trazer [...] não é só ser professor, é ser professor de língua estrangeira! [...] Professor??? Sim, sim! Com muito orgulho! [...] Planos? Mestrado, Doutorado [...] (grifo nosso)

No excerto [...] *não é só ser professor, é ser professor de língua estrangeira!* [...] Cora Coralina reflete o que diz Rajagopalan (2003, p. 65) “a língua estrangeira sempre representou prestígio”, logo, por essa lógica ser professor de LE representaria ainda mais prestígio, porque além do “aprender” entra o “ensinar” essa língua. Caberia investigar se essa fala de Cora Coralina não seria uma tentativa de justificar sua escolha aos demais, ou seja, se sua motivação intrínseca não estaria sofrendo algum tipo de influência de fatores externos, em um afã de minimizar a impressão que ela mesma emitiu sobre a profissão [...] *Uma carreira insalubre, cansativa e sem reconhecimento* [...].

4.1.2 Narrativa de Ana Clara

No início da narrativa Ana Clara conta que [...] *apesar de ter estudado em escola pública* [...] se considera uma pessoa de sorte, pois a escola era bem estruturada e tinha bons professores. Ana Clara explicita o desprestígio do ensino oferecido nas escolas da rede pública. Ela menciona que desde o Ensino Médio queria cursar Comunicação Social:

[...] Apesar de sempre ter tido vontade de cursar Comunicação Social eu, sinceramente, nunca descartei a possibilidade de fazer Letras até porque Comunicação Social exige um certo domínio nessa área [...]. Eu sempre achei que se eu fosse fazer Letras seria Português ou Inglês [...].

Ana Clara explica que quando cogitou a ideia de cursar Letras ela estava matriculada em um curso livre de inglês que acabou por levá-la a cursar também o espanhol:

[...] a escola em que eu fazia esse curso me ofereceu um pacote de estudos, onde eu poderia fazer Inglês e Espanhol com um valor unitário. Aceitei a oportunidade e logo iniciei o novo curso [...]

O ingresso de Ana Clara no curso livre de espanhol se deu por fatores externos assim como sua entrada no Curso de Letras Espanhol:

[...] terminei o ensino médio e fiz o ENEM. Me inscrevi no Sisu, justamente no curso de Letras Espanhol. No prouni eu me inscrevi no curso de Administração de Empresas e pedagogia (NADA A VER COM COMUNICAÇÃO SOCIAL!). Consegui uma bolsa em Administração, mas minha escolha foi Letras [...].

Em sua narrativa ela sente a necessidade de justificar sua escolha, ou a falta dela, no momento que teve que decidir sua carreira universitária e mantém seu desejo de deixar Letras para um segundo plano. Ao contrário de Cora Coralina, sem juízo de valor da minha parte, Ana Clara optou por deixar o que gosta para outro momento:

[...] Eu costumo afirmar hoje principalmente que eu não caí de paraquedas nesse curso nem estou desviando dos meus sonhos eu só estou trilhando um caminho um pouco diferente do planejado [...].

Apesar disso, afirma gostar do curso e demonstra desejo de concluí-lo sem, no entanto, saber se seguirá a carreira docente:

[...] Minhas expectativas em relação ao curso não estão sendo frustradas, muito pelo contrário há momentos que até me surpreendo. Esse curso tem menos de dois anos e eu me sinto disposta a ir até o fim [...] mas em ser professora eu já não tenho tanta certeza. Isso exige muita responsabilidade e amor pela profissão, pelo menos ainda não me descobri como uma professora [...].

Ao concluir sua narrativa, Ana Clara, que é uma excelente aluna, também demonstra ser uma aprendiz autônoma e motivada, consciente de seu papel no processo de aprender a LE e de aprender a aprender a LE:

[...] procuro ver filmes, telenovelas, documentários e músicas em espanhol, procuro conhecer a origem e a nacionalidade real para aprender desde já, a diferença de sotaques dos mais diversos países hispanohablantes. A cultura do país também é um fator de grande relevância na aprendizagem. A leitura de obras Espanholas e a prática de falar também contribui muito. Eu utilizo todos os recursos possíveis para tentar absorver o máximo possível de conhecimento. Eu tenho a plena consciência de que como aluna eu tenho muito o que melhorar, estou satisfeita com o meu desempenho, mas sempre dá para melhorar [...].

Por meio de sua narrativa, infiro que a aprendiz está intrinsecamente motivada a aprender a LE, independente dos fatores externos. Apesar de não ter claro se será professora ou não, demonstra autonomia no seu processo de aprendizagem.

4.1.3 Narrativa de JOANA

A narrativa de Joana começa com sua trajetória na educação básica, concluída quase que integralmente na rede pública e que, segundo ela, [...] *foi traçada por desafios e muito esforço [...]*. Joana relata que seu primeiro desafio foi a dificuldade com a leitura e escrita da língua materna:

[...] Me lembro de avançar série após série com essa dificuldade, não entendo o porquê de não haver tido uma interferência, ajuda, dos professores e dos meus pais. Continuei sofrendo com isso até a 5ª série [...] foi quando me apresentaram o mundo dos livros, onde eu consegui ver um escape para vencer as palavras. Me lembro do primeiro, que até hoje guardo, eu lia e lia cada parágrafo e depois escrevia cada palavra. A leitura me ajudou não só em aprender a ler e escrever, mas me ajudou a aprender que com esforço eu poderia aprender qualquer coisa. Nunca mais deixei de ler [...] (grifo nosso).

O relato de Joana demonstra que, ainda criança, encontrou estratégias para vencer as dificuldades com a língua portuguesa, encontrando seu caminho na leitura, passando esta a fazer parte de sua vida até hoje. Assim como na narrativa de Cora Coralina, não interpreto essa atitude como autônoma, pois a aprendiz demonstra não ter tido outra opção que não fosse a relatada no excerto acima.

Joana continua sua narrativa escrevendo que após esse período passou a ser aluna destaque. Comenta que ao terminar o Ensino Fundamental já sabia que queria ingressar na Universidade de Brasília (UnB) e, ao ouvir que o ensino no Plano Piloto era melhor, decidiu enfrentar seu segundo grande desafio [...] *viver fora do ninho [...]*. Segundo a narrativa, ela não tinha documentos, não sabia andar de ônibus e não tinha ninguém que pudesse acompanhá-la, de modo que teve que aprender tudo sozinha.

[...] Não desisti [...] corria atrás de tudo que me fizesse chegar perto das portas da UNB, e consegui uma bolsa de estudo de dois anos em um cursinho para vestibular, me saí bem nas duas primeiras etapas do PAS⁴, tinha tudo para alcançar meu objetivo. Foi quando passei pelo meu terceiro grande desafio, vivi um baque emocional, perdi meu pai. Não consegui superar, reprovei o terceiro ano, não fiz a última etapa do PAS e parei de estudar [...].

A motivação de Joana por entrar na universidade guiava suas estratégias e atitudes, mas conforme discutido no capítulo 2, a motivação sofre diversas influências e não é estática (MICHELON, 2003; DÖRNYEI, 2007; RYAN; DÖRNYEI, 2013), logo, sua desmotivação é algo natural diante da situação vivida.

Por meio de seu relato, inferi que, mesmo tendo passado por toda essa dificuldade, ela não se conformava em ter desistido:

[...] Não tive coragem de contar para ninguém sobre minha reprovação, guardei o segredo a sete chaves, prometi a mim mesma que só contaria para minha mãe quando estivesse na faculdade [...] cumpri a promessa, superei as dificuldades e voltei a estudar.

Joana ingressou no curso de Letras Português de uma instituição de ensino privada e segundo ela, enfrentou seu quarto desafio que era o de trabalhar e estudar. Destaca que não tinha como abdicar do trabalho, pois com ele pagava a faculdade, foi quando em um determinado dia abre sua caixa de e-mails e vê que foi selecionada para ingressar em uma instituição pública para cursar Letras, mas não Letras Português como ela queria e sim Letras Espanhol. Ela relata que teve muita dificuldade com o idioma, principalmente por ver que os colegas já tinham tido contato com a língua e ela não.

Acabei não me identificando com o curso, não queria ensinar espanhol e sim português [...] achava desnecessário um professor de espanhol. Queria ser uma professora que influenciasse a vida dos jovens [...] desisti do curso estando no curso [...].

4.1.4 Narrativa de HAITAN

Em sua narrativa Haitan relata que até o primeiro ano do Ensino Médio era leiga em relação a LE, até que lhe apareceu uma oportunidade de fazer um curso de inglês online do qual após um tempo passou a ser aluno destaque. Após sua formatura em 2011, tinha três opções de curso superior para escolher e por algum motivo escolheu Letras Espanhol. Haitan lembra que no início estava insegura pelo pouco conhecimento da língua e que a todos que

⁴ Programa de Avaliação Seriada para ingresso na Universidade de Brasília.

perguntavam o que ela estava fazendo em um curso de Letras Espanhol ela respondia que era por curiosidade. Depois percebeu que gostava de estudar idiomas e, já no curso, começou a se identificar e a ter interferências desta em sua língua materna.

[...] Estou muito satisfeita com o curso em que estou, o meu desempenho é bom, entretanto sempre procuro fazer melhor. Não tinha certeza se eu queria ser professora, pois tinha medo de ser como os professores que não me dei bem. Agora eu me pergunto: se eu tenho tanta facilidade para línguas estrangeiras, estou obtendo conhecimento e estou me saindo bem, por que não passar isso adiante? [...]

4.2 Primeiro encontro

No primeiro dia de aula, dia 31 de janeiro de 2014, fiz a apresentação da disciplina, do livro didático e da proposta do Enfoque por Tarefas, e como havia apenas um estudante novato na turma, pedi aos demais que me apresentassem a ele e, conforme o escrito no diário de bordo da professora-pesquisadora, doravante DBPP, *“fiquei feliz com a maneira com que fui apresentada, os estudantes demonstraram ter carinho por mim e me conhecer bastante”* (Aline, 31/01/2014).

Dando continuidade, fiz uma avaliação diagnóstica informal com a turma com a seguinte pergunta: *O que você espera para este semestre?* As respostas coincidiram nos desejos de falar mais, aprender mais vocabulário. Outra pergunta foi: *você consegue identificar qual a sua maior dificuldade na aprendizagem da Língua Espanhola?* Todos foram unânimes em dizer que a gramática é a parte mais difícil, mas mencionaram que por não ter muito vocabulário acabam não conseguindo falar. Por último perguntei: *o que você faz para sanar essa(s) dificuldade(s)?* Essa pergunta não recebeu respostas tão enfáticas quanto as outras duas, mas alguns comentaram que escutam músicas, veem filmes, leem etc. Nessa conversa, pude avaliar o quanto eles avançaram na Língua Espanhola, estavam se esforçando para se comunicar na língua, claro com muitos erros e interferências da língua materna, mas dentro do esperado. Com isso, fiz elogios ao grupo e identifiquei que eles ficaram felizes e motivados a fazer um bom semestre letivo.

Depois disso, apresentei a minha pesquisa em linhas gerais sem mencionar nenhum constructo. Disse apenas que gostaria de investigar a minha prática com a intenção de colaborar com os estudos de aprendizagem de língua estrangeira, em especial de Língua Espanhola no contexto universitário e possibilitar a construção do conhecimento de todos os envolvidos neste processo. Optei por esse caminho para tentar evitar o “paradoxo do observador” (LABOV, 1972) que ocorre quando na pesquisa, o indivíduo, por saber que está

sendo observado, age de maneira diferente do usual, deixa de ser espontâneo. Apesar de ter ciência disso, em meu DBPP, relatei: “-*me sinto angustiada por não revelar por que os escolhi e sobre que constructos está fundamentada minha pesquisa, a omissão me traz certa culpa*” (Aline, 31/01/2014). Entretanto, para manter a fidelidade à pesquisa era preciso separar a pessoa da professora-pesquisadora.

Distribuí os cadernos para o diário de bordo e a Ficha para a escrita da Narrativa de Aprendizagem (APÊNDICE C). Os cadernos não foram suficientes, pois acreditei que alguns não teriam interesse em participar, logo pedi que redigissem o primeiro dia do diário de bordo do aprendiz-participante, doravante DBAP, e me encaminhassem por e-mail. Expliquei que para o bom andamento da pesquisa era fundamental que a escrita ocorresse após a aula, ou no máximo no mesmo dia para que os registros fossem os mais fiéis possíveis e para que criassem uma rotina de escrita. Ressaltei que precisaria receber os DBAP's com antecedência da próxima aula e combinei com eles que às segundas-feiras seria um bom dia para a devolução dos diários, visto que a disciplina era ministrada às sextas-feiras. Expliquei que nos DBAP's deveriam ser escritas considerações sobre a aula, a professora, sobre si e os colegas. Alguns estudantes elogiaram a ideia e se sentiram privilegiados em participar de uma pesquisa científica e, no geral, todos receberam bem a ideia.

Após todos os esclarecimentos e depois do intervalo, continuei a aula com uma dinâmica de apresentação pessoal proposta pelo livro GENTE 2, na qual os estudantes deveriam entrevistar dois colegas da turma com perguntas sobre tópicos já definidos como: um lugar que gostaria de morar, um prato preferido, um livro, uma mania, uma qualidade que admira etc. O resultado foi impressionante, pois, por mais que eles já estivessem estudando juntos durante um ano, puderam conhecer um pouco mais um do outro, identificaram semelhanças nos gostos e preferências, assim como coincidiram em muitos itens, como o livro preferido e se divertiram com as manias de cada um. No DBPP isso ficou claro:

[...]a atividade *Conociéndonos mejor* foi o ponto alto da aula, não pensei que a atividade fosse durar tanto e render tantos comentários positivos, gastamos bastante tempo nela, mas valeu a pena. Fiquei surpresa quando me pediram para responder às mesmas perguntas, mas foi bom, pois quebrou o protocolo de que quem propõe a atividade sou eu para que eles a façam [...] (Aline, 31/01/2014).

O saldo do primeiro dia foi muito positivo conforme relatado nos DBAP's:

[...] estamos gostando de como o 3º semestre começou [...] creio que nosso primeiro dia na sua disciplina foi muito bom. (Cora Coralina, 31/01/2014)

[...] os alunos neste semestre parecem estar mais animados com a volta as aulas [...] os alunos estão participando mais, não sei se é uma visão ilusória do início do semestre, mas seria perfeito que continuasse sempre assim. (Ana Clara, 31/01/2014)

Hoje algo me deixou feliz, na sua aula, o fato de que eu senti sono, mas não dormi [...] até esqueci do meu celular! (Joana, 31/01/2014)

Apesar da grande adesão à pesquisa, dos onze diários de bordo que recebi na segunda-feira posterior, apenas dois mencionavam algo sobre ela, sendo que ao final apenas um deles foi considerado, pelos motivos relatados acima que definiram os quatro aprendizes-participantes. Acredito que isso se deve pelo fato deles terem sido orientados a escrever sobre a aula, a professora, sobre si e os colegas, ficando a pesquisa para outro plano. Vejo isso como positivo, afinal quanto mais natural seja a inserção da pesquisa no dia a dia da sala de aula melhor.

Sobre a pesquisa Joana escreveu:

[...] Eu achei super interessante sua pesquisa, acho que poucos professores teriam coragem para 'dar a cara a bater' assim, risos. Espero muito contribuir até o final, pois são poucas as chances nessa vida de se fazermos sermos ouvidos [...]. (Joana, 31/01/2014, grifo nosso)

Noto aqui que a visão de professor e de aluno que a Joana tem é aquela que perdurou durante décadas, na qual o professor controlava todo o processo de ensino-aprendizagem, restando ao aprendiz, o ato de aprender, a qualquer custo, independente de como e por que, em um ambiente onde sua palavra não era levada em consideração.

Hoje, conforme Ortiz Alvarez (2007, p. 223)

“os professores devem investigar sua prática, interagir com os seus alunos, aceitar as sugestões e opiniões deles tentando construir juntos o significado social. A sala de aula tida sempre só como um ambiente de ensino, hoje se transformou num contexto de pesquisa, rico em dados que podem nos levar a descobrir nossas próprias falhas, a refletir sobre nossas crenças, ações e atitudes para melhorar a qualidade do ensino.

4.3 Aprender a fazer fazendo: as tarefas em ação

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Antonio Machado.

Neste item, apresento as tarefas que foram realizadas ao longo do semestre letivo, faço a descrição e as considerações nos diários de bordo. Relembro que os aprendizes-participantes sabiam da pesquisa em linhas gerais, ou seja, não sabiam que ela girava em torno do Enfoque por Tarefas, motivação e autonomia, portanto, a escrita no diário de bordo versou sobre o que

acontecia a cada aula, sem nenhum tipo de direcionamento. Assim, os excertos apresentados foram identificados por mim e atrelados aos constructos teóricos tratados no capítulo 2.

As tarefas trabalhadas foram: Notícia, Entrevista, Agenda Cultural e Apresentação criativa de um dos contos do livro *Doze Contos Peregrinos*, escrito por Gabriel García Márquez. Destaco que as tarefas Entrevista e Agenda Cultural são opções propostas pelo livro didático adotado, *GENTE 2*, mas que foram adaptadas às necessidades da professora e do grupo. As outras duas tarefas foram idealizadas por mim e adaptadas de acordo com o grupo.

Com exceção da tarefa Notícia, todas as demais foram pensadas para serem realizadas em conjunto, com um ou mais colegas, e preparadas dentro e fora da sala de aula para que houvesse momentos colaborativos entre professora e aprendizes, entre aprendizes e aprendizes, em classe ou extraclasse.

4.3.1 Tarefa: Notícia

Essa é uma tarefa oral que consiste em trabalhar com notícias publicadas em periódicos *online* como insumo autêntico para o desenvolvimento de uma tarefa individual. Nesta atividade, a cada aula, um aluno fica responsável por compartilhar uma notícia que lhe pareça interessante para apresentá-la oralmente ao grupo e de maneira muito informal, tenta reproduzir uma situação do cotidiano. Ao final, recebe uma nota atribuída à participação oral.

Quadro 1 - Programação da tarefa Notícia inspirada em (ESTAIRE, 1999, p. 64).

Escolha do tema/área de interesse	Apresentação de uma notícia oral
Tarefa final	Individualmente, pesquisar em sites de jornais hispânicos e escolher uma notícia para apresentá-la à professora e ao grupo.
Especificação dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar jornais hispânicos online; • Escolher uma notícia; • Apresentá-la oralmente.
Especificação de componentes (temáticos e linguísticos) necessários para realização da tarefa final	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos temáticos e linguísticos construídos ao longo do período acadêmico; • Expressão de gostos e preferências.
• Tarefas facilitadoras e de comunicação necessárias para a consecução da tarefa final:	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em sala, prática oral sobre temas diversos propostos pela professora e pelo livro didático.

<p>• Incorporação de reciclagem e sistematização de elementos tratados com anterioridade:</p>	<p>A princípio pensava gravar todas as apresentações em áudio ou áudio e vídeo, entretanto, já no primeiro dia, notei que muitos não gostariam de ser gravados, daí combinamos que quem quisesse ser gravado deveria se manifestar antes de sua apresentação. Outro aspecto que precisou ser frisado foi a questão da apresentação ser uma expressão oral espontânea ou no máximo guiada por um esquema ou resumo, mas jamais deveria ser lida.</p>
<p>• Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem</p>	<p>Como a tarefa aconteceu nos dois bimestres, cada uma recebeu uma nota que foi dada levando em consideração aspectos fonéticos, ritmo de fala, interferências do português, esforço para apresentá-la dentro da proposta, ou seja, sem leitura, entre outros. Durante a apresentação não havia nenhuma interferência, nem da professora nem dos colegas. Após, todos aplaudíamos e tecíamos comentários sobre a notícia. Para aqueles que não quiseram ser gravados o feedback era dado individualmente após a aula apontando erros, aspectos positivos e estratégias que poderiam auxiliar no aprendizado da língua. Para os que autorizaram a gravação a enviava por e-mail para que o aprendiz pudesse se ouvir, se observar e em outro momento esse feedback era dado. Avaliação no âmbito oral.</p>

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Após a apresentação do aprendiz, comentávamos a notícia trazida por ele com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas do conteúdo da notícia, para elogiá-la. Por fim, tecíamos comentários sobre o conteúdo apresentado e não sobre o desempenho do aprendiz em sua apresentação, pois essa devolutiva era dada por mim individualmente em outro momento, entendendo que “estar em uma situação formal de avaliação, escrita ou oral, pode levar os alunos a ter sentimentos de medo e apreensão”. (MASTRELLA, 2005, p. 132), o que inviabilizaria toda a proposta e não estaria em consonância com o que defendo.

O objetivo era o de que eles se sentissem participantes reais do processo de aprendizagem e que se lançassem no universo da língua espanhola, melhorando assim, entre outros aspectos, a oralidade apontada por eles como um problema em comum. O fato de que a cada aula, três ou quatro aprendizes deveriam apresentar a notícia lhes atribuía responsabilidade (DAM, 1995) de que parte da aula estava dedicada a eles.

O gênero “notícia” nos possibilita abordar temas diversos, debater questões, ampliar vocabulário, estimular a organização de ideias e a oralidade, entrar em contato com gêneros discursivos escritos e orais visto que em alguns casos o aluno tem a possibilidade de ver e ouvir notícias em *podcast*. Ao buscar sua notícia, o aprendiz navega em um ou em vários *sites*

e tem a possibilidade de entrar em um ambiente com mostras de língua real, onde todos os falantes da língua tem acesso, sejam nativos ou não. Outro aspecto que considero importante é o fato de que o aprendiz pode escolher sobre o que ele deseja falar e pode se preparar para isso, logo, se apodera de sua notícia e a apresenta com mais segurança e menos ansiedade.

Ao apresentar a tarefa, expliquei que gostaria de gravá-los em áudio, ou áudio e vídeo por três razões: para destinar toda minha atenção à apresentação oral; para não provocar tensão ao fazer anotações durante a apresentação; e, principalmente, para proporcionar ao aprendiz a possibilidade de se ouvir/ver falando em espanhol quantas vezes achasse necessário, tudo com o consentimento deles.

As notícias aconteceram nos dois bimestres, portanto, cada aprendiz apresentou duas notícias ao longo do semestre. Cora Coralina e Haitan destacaram a importância da liberdade de escolha do tema apresentado, da possibilidade de se mostrar não só como aluno, mas enquanto pessoa e em como isso interfere no desempenho do aprendiz.

[...] A dinâmica do jornal foi uma graça à parte, é muito bom termos a oportunidade de trazer à classe algo que nos interessa e poder ouvir em casa como somos ouvidos em outro idioma, é muito proveitoso. Imagino que o que seja mais complicado para a maioria de nós é superar a timidez, e o jornal ajudou – pelo menos a mim – nesta parte [...] (Cora Coralina, 28/03/2014, grifo nosso)

[...] As notícias em espanhol já são uma atividade de descontração e, ao mesmo tempo, são uma forma de mostrar uns aos outros o que nos interessa e, como trazemos junto a língua espanhola, o resultado só podia ser bom mesmo. E o debate é sempre um estímulo mais que bem vindo para estimular o exercício de construção de sentenças em espanhol, de testar o uso das estruturas da língua. A leitura também é uma satisfação [...] (Cora Coralina, 23/05/2014, grifo nosso)

[...] foi o ápice da aula, durante a semana foi muito inspiradora porque os alunos ficaram a vontade para procurar, pesquisar e tentar transmitir para os colegas uma notícia [...] (Haitan, 04/04/2014, grifo nosso)

[...] a aula foi iniciada com a apresentação das notícias que os alunos deveriam pesquisar e trazer para a sala de aula. Vale apontar novamente que essa atividade sugerida desde o início do semestre é muito interessante porque os alunos têm a liberdade de procurar uma notícia de seu interesse, então na hora de falar estão todos mais seguros [...] (Haitan, 23/05/2014, grifo nosso)

[...] Esse projeto é super interessante, faz com que todos percam a vergonha de falar em público e em espanhol [...] (Ana Clara, 28/03/2014)

Outro aspecto relevante se refere à ansiedade e timidez que, pelo exposto nos excertos, foram superadas pela proposta da tarefa que criou um ambiente propício, com um mínimo de estresse e ansiedade (MASTRELLA, 2005). Conforme tratado no referencial teórico, a ansiedade afeta diretamente a motivação e a aprendizagem (DÖRNYEI, 1994; LORENZO

BERGILLOS, 2004), portanto, como os excertos correspondem a dois momentos diferentes, 1º bimestre e 2º bimestre, identifico que a tarefa foi motivadora aos aprendizes.

Ainda nos excertos anteriores, Cora Coralina trata da possibilidade de se ouvir como falante da língua espanhola, algo simples, mas que raramente é trabalhado em sala. Cora Coralina também destaca a importância da leitura no percurso de busca da notícia a ser apresentada, visto que tinham que explorar o(s) site(s) até encontrar algo de seu interesse. *“Alguns aprendizes relataram nunca ter acessado um site de jornal em espanhol! Ao mesmo tempo que me assustei com isso, fiquei feliz de com essa tarefa fazê-los conhecer novas possibilidades de acesso à língua”* (DBPP, 28/03/2014).

A motivação nessa tarefa também passou pela necessidade de aprovação de minha parte e pelo feedback dado a aprendiz (DÖRNYEI, 1994) conforme relata Ana Clara:

[...] hoje foi o meu dia de apresentar uma notícia em espanhol. De acordo com a profe eu fui bem. Que bom! É um grande incentivo para todos na turma. (Ana Clara, 28/03/2014, grifo nosso)

Ambos os componentes influenciam na motivação do aprendiz e determinam seu comportamento ao passar pela mesma situação de aprendizagem ou parecida. O fato da notícia ser de livre escolha diversificou a aula, a imprevisibilidade causava curiosidade sobre o que seria trabalhado, visto que, após a notícia nos lançávamos ao debate sobre assuntos que talvez nunca tivéssemos pensado.

[...] outros alunos apresentaram as notícias do projeto que está sendo realizado na turma. Como a profe mesmo falou foram notícias bem diferentes apresentadas, o que deu um ar mais personalizado para a aula [...] (Ana Clara, 11/04/2014, grifo nosso)

No meu caso, em várias oportunidades, não sabia esclarecer dúvidas de vocabulário que apareciam ao longo da notícia, que quando não eram esclarecidas pelo próprio aprendiz “dono da notícia”, eram consultadas nos dicionários ou viravam dever de casa para professora e alunos, afinal, é importante demonstrar ao aprendiz que o professor não é uma fonte inesgotável de saber e que o reconhecimento do não saber faz parte do cotidiano da profissão que eles “escolheram” seguir.

Para exemplificar o relatado por Ana Clara, cito um dia no qual as notícias foram as seguintes:

- A violência policial contra os negros no estado de São Paulo;
- Novo software permite ver como ficará seu filho depois de alguns anos;
- Protesto estudantil na Venezuela;

- Mãe argentina cria dispositivo para que seu filho com hidrocefalia consiga caminhar junto com ela;
- Mario Vargas Llosa causa polêmica na Venezuela ao dizer que os Governos da América Latina são cúmplices de Nicolás Maduro, presidente da Venezuela;
- Sacerdote Jesuíta Panamenho, Jorge F. Sarsaneda Del Cid faz 15 perguntas ao mundo sobre os protestos na Venezuela.

O aprendiz, ao apresentar sua notícia e perceber que ela gerou debate, comentários, também se mostrava satisfeito e motivado para a próxima apresentação, mas, na ocasião acima, tive que intervir para que o clima continuasse ameno, visto que três notícias versavam sobre a situação atual na Venezuela e, tanto os que apresentaram quanto os demais, tinham opiniões divergentes sobre o que acontece nesse país:

Hoje foi um dia atípico, pois foram apresentadas seis notícias, quatro que já eram de hoje e duas de alunos que deveriam ter apresentado na semana passada. Das seis, três tratavam da crise na Venezuela e antes que o debate tomasse outros rumos, intervi dizendo que precisamos respeitar a opinião do outro, mas que é preciso também conhecer a realidade do país, buscar informações em fontes seguras, conversar sobre o assunto para criar a nossa própria opinião. (DBPP, 23/05/2014)

Concluo a descrição da tarefa oral Notícia, destacando que ela gerou motivação nos aprendizes que se mantiveram motivados ao longo do semestre, dado que quando o aprendiz não era o responsável por apresentar uma notícia, era o que participava da apresentação do colega. Considero também que apesar de não ser responsável pela autonomia do aprendiz, nesse caso específico, plantei uma semente que pode vir a dar frutos. Dei o primeiro passo (DAM, 1995).

4.3.2 Tarefa: Entrevista

A proposta para essa tarefa era a de que em duplas ou em trios escolhessem um hispano falante para entrevistar de modo que deveriam organizar e preparar todos os procedimentos prévios à entrevista, realizá-la e apresentá-la à professora e ao grupo.

A tarefa inicialmente proposta por mim foi naturalmente alterada pelos aprendizes e a nova configuração ficou melhor do que o proposto. A maioria decidiu entrevistar professores de espanhol, sendo que quatro eram do quadro docente do Campus Taguatinga Centro; um era

da Secretaria de Educação do Distrito Federal; e um era professor de Português na Argentina. O outro entrevistado era aluno de Espanhol de um curso livre de idioma.

No momento que os aprendizes me procuraram para informar ou perguntar se poderiam entrevistar um professor de espanhol fiquei com certo receio

[...] Hoje alguns grupos me procuraram para dizer que está difícil encontrar algum hispano falante para realizar a entrevista e queriam saber se podiam entrevistar professores de espanhol do campus ou de fora. No momento pensei se eles tinham se esforçado para encontrar uma pessoa ou se eles queriam ir pela lei do menor esforço, mas refleti e entendi que a ideia deles era melhor do que a minha, afinal a tarefa continuaria atendendo os objetivos temáticos e linguísticos e abarcaria o contexto e a pessoa do profissional professor de espanhol [...] (DBPP, 14/03/2014)

Apesar de entender que meu papel é de facilitadora e mediadora na construção do conhecimento e de que o caráter da pesquisa e da proposta do Enfoque por Tarefas preveem esse tipo de negociação, admito que o fato de alterar o inicialmente planejado e de lidar com a exposição de colegas de profissão me geraram uma instabilidade momentânea, mas que foi controlada com a reflexão de que da forma proposta por eles nos levaria a um lugar muito mais significativo.

Dessa forma, o objetivo se manteve que era o de que os aprendizes utilizassem a língua para a comunicação em uma situação real, que aprendessem a fazer fazendo e que os componentes temáticos e linguísticos pudessem ser utilizados ao longo do processo, não como algo sistematizado e programado, mas sim de forma natural, com o intuito de concluir a tarefa, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Programação da tarefa Entrevista inspirada em (ESTAIRE, 1999, p. 64).

Escolha do tema/área de interesse	Entrevista a um hispano falante
Tarefa final	Em duplas ou trios, entrevistar um hispano falante, apresentar a entrevista à professora e colegas e transcrevê-la na íntegra.
Especificação dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher uma pessoa hispano falante para entrevistar; • Definir temas a serem abordados na entrevista; • Elaborar perguntas; • Realizar a entrevista com registro de áudio ou áudio e vídeo; • Apresentá-la ao grupo; • Transcrevê-la na íntegra.
Especificação de componentes (temáticos e linguísticos) necessários para realização da tarefa final	<ul style="list-style-type: none"> • Frases interrogativas diretas e indiretas; • O que o outro agrega em mim: semelhanças e diferenças; • Descrição do caráter por meio de adjetivos; • Pretéritos Perfecto e Indefinido.

<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas facilitadoras e de comunicação necessárias para a consecução da tarefa final: 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade <i>Conociéndonos mejor</i> na qual eles tinham que, com perguntas sobre tópicos já definidos, entrevistar dois colegas e apresentá-los ao grupo; • Entrevista à Shakira: se pudesse entrevistá-la o que perguntariam? • Livro GENTE 2: atividades auditivas simulando entrevistas (Unidad 1)
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporação de reciclagem e sistematização de elementos tratados com anterioridade: 	<p>No que se refere aos componentes temáticos e linguísticos foi preciso adaptá-los à realidade da turma, fazer revisões de conteúdos anteriores. A proposta inicial também foi alterada visto que à exceção de um aprendiz, todos os demais decidiram entrevistar professores de espanhol.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem 	<p>As notas foram atribuídas à tarefa final, entretanto levou em consideração o processo para se chegar ao resultado final: o roteiro e as perguntas da entrevista, o domínio dos componentes temáticos e linguísticos, o compromisso com as orientações, com a professora e os colegas de grupo, participação no dia da socialização das entrevistas e transcrição da entrevista na íntegra. Avaliação no âmbito oral e escrito.</p>

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Um dos componentes linguísticos trabalhados foi o uso dos pronomes interrogativos em frases diretas e indiretas, que normalmente são explicados pelo professor que depois lança alguns exercícios de fixação orais e escritos, realiza alguma outra atividade e encerra o conteúdo. O que faço não é uma crítica a essa forma de trabalho, visto que no Enfoque por Tarefas essas se encaixariam como tarefas facilitadoras. O que defendo é que o aprendiz precisa ver sentido para o que está aprendendo, assim, encaro a entrevista como sendo uma das possibilidades de inserir o aprendiz no contexto da língua trabalhando, entre outros componentes, os pronomes interrogativos de forma prática, tendo em vista que é com ela “que o aluno pode desenvolver a capacidade de participar em interações como usuário competente da língua”. (BARBIRATO, 1999, p. 70)

As apresentações aconteceram no dia 04 de abril de 2014 sob uma ordem aleatória, na qual cada grupo teria de 15 a 20 minutos para apresentar sua entrevista. No decorrer das apresentações, eu parava para consultar se os aprendizes tinham entendido a pergunta do grupo ou a resposta do entrevistado e ao final debatíamos sobre o que havia sido mostrado, mas sempre com o cuidado de preservar o profissional que gentilmente havia concedido a entrevista.

No entanto, Haitan demonstrou insatisfação com relação à duração das apresentações e ao ambiente desfavorável à atenção:

[...] A luz apagada causou um problema comum na sala, pelo fato de as entrevistas ficarem um pouco extensas alguns alunos praticamente dormiram. Seria interessante fazer algumas pequenas pausas para comentários ou sugestões, talvez assim os alunos não perdessem o interesse tão facilmente [...] (Haitan, 04/04/2014, grifo nosso)

Esse fato exemplifica minimamente que favorecer a motivação é mais fácil do que mantê-la, assim como o excerto do DBPP “[...] *senti que a tarefa motivou os aprendizes a fazê-la, mas hoje nas apresentações os senti desmotivados. Acredito que deveria ter dividido as apresentações em mais dias* [...]].

Ainda sobre essa tarefa, Cora Coralina destaca seu engajamento e motivação para o cumprimento dela e sua percepção de um esforço processual que lhe trouxe resultados. Cora Coralina analisa a tarefa em si:

[...] a dinâmica das entrevistas foi sem sombra de dúvidas o ponto alto da aula, pois nos instigou a semana inteira, como foi bom procurar, tentar, fazer, realizar e perceber resultados [...]. (Cora Coralina, 04/04/2014, grifo nosso)

Já para Ana Clara e Cora Coralina, que entrevistaram professores diferentes, a tarefa parece ter sido mais representativa pelo fato de ter ocorrido com esses profissionais e pelo panorama da profissão traçado por eles e pelos demais que foram entrevistados pelos outros grupos

[...] a experiência e o aprendizado que adquirimos nesse trabalho, pelo menos para mim, foi muito boa, vai acrescentar muito no meu processo de aprendizagem e de conhecimento. Nós vimos de vários ângulos, os diversos pontos de vista de um professor em relação ao ensino de língua espanhola nas escolas [...]. (Ana Clara, 04/04/2014, grifo nosso)

[...] muito produtiva a atividade que foi realizada fora e dentro de sala de aula que foram as entrevistas com pessoas que falam espanhol [...] a atividade de ouvir as entrevistas dos colegas proporcionou diferenciar o relato de uma professora de escola pública e outra de ensino superior. Confesso que fiquei indignada com o relato da professora que dá aula no Ensino Médio, mas com a intervenção da Prof. Aline revi meu julgamento [...]. (Joana, 04/04/2014, grifo nosso)

Ambas destacam as diferentes perspectivas dos profissionais entrevistados, sendo que Joana é enfática ao dizer [...] *fiquei indignada com o relato da professora que dá aula no Ensino Médio* [...].

Conforme o informado, a maioria dos entrevistados era professor do IFB e atuava nos cursos de espanhol à comunidade, curso técnico, licenciatura, logo apresentaram muitas semelhanças nas respostas às entrevistas, principalmente no quesito encantamento pela profissão. Ao ser apresentada uma professora que disse estar nessa condição por falta de

opção, que se sente desmotivada com suas condições de trabalho etc., os aprendizes começaram a esboçar reações contrárias à profissional. Nesse momento, intervim para esclarecer que não estávamos ali para julgar a professora e nem para compará-la aos demais já apresentados. Aproveitei o ensejo para discutir as condições de trabalho dos professores, suas angústias, motivações, alegrias, reconhecimento e pedi que refletissem sobre o assunto.

Considero que nesta tarefa a todo momento os constructos motivação e autonomia estiveram presentes. Os aprendizes se sentiram motivados a realizá-la e, mesmo que no início tenham se sentido inseguros, conseguiram canalizar os esforços para realizar a tarefa. Puderam também interagir e negociar tanto com os colegas quanto comigo até chegarem à pessoa a ser entrevistada. Assim, desde a definição dos temas que seriam tratados, até as perguntas que seriam feitas, apenas mediei o processo, mas, ao se apoderarem da tarefa, a levaram para o caminho que consideraram mais apropriado.

4.3.3 Tarefa: Agenda cultural

A proposta da tarefa sobre a Agenda Cultural (ANEXO 2) era a de que os aprendizes criassem uma agenda de eventos para a cidade de Brasília ou para outra cidade, logo poderiam descrever eventos reais ou fictícios.

Quadro 3 - Programação da tarefa Agenda Cultural inspirada em (ESTAIRE, 1999, p. 64).

Escolha do tema/área de interesse	Agenda Cultural
Tarefa final	Em duplas ou trios, preparar uma agenda cultural com acontecimentos verdadeiros ou fictícios
Especificação dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Definir se a agenda traria dados reais ou se seria fictícia; • Escolher os temas que apareceriam nela: cinema, música, esporte etc; • Elaborar uma agenda cultural no formato cartaz ou folheto.
Especificação de componentes (temáticos e linguísticos) necessários para realização da tarefa final	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de lazer; • O que gostamos de fazer quando temos tempo; • Marcar encontros, passeios, reuniões etc; Recusar ou aceitar; • Expressão de frequência; • Como se comunicar via telefone.
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas facilitadoras e de comunicação necessárias para a consecução da tarefa final: 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades do Livro GENTE 2: atividades auditivas, diálogos em dupla ou trio (Unidad 3) • Práticas orais e escritas;

<ul style="list-style-type: none"> • Incorporação de reciclagem e sistematização de elementos tratados com anterioridade: 	<p>Foi preciso relembrar alguns componentes temáticos e linguísticos, como por exemplo, o verbo <i>GUSTAR</i>, os dias da semana e as horas.</p> <p>Com relação à reciclagem da tarefa, aqui houve muitas falhas de minha parte, pois devido ao atraso no cronograma, não destinei momentos da aula para orientá-los.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem 	<p>As notas foram atribuídas à tarefa final, não houve o acompanhamento progressivo de costume. Avaliação escrita.</p>

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

A tarefa apresentou falhas desde o início e talvez por isso ela não tenha sido tão representativa ao ponto de merecer comentários nos DBAP's, fossem eles de críticas, elogios etc. Considero que a falta de planejamento, a maneira como a apresentei e solicitei ao grupo não estimulou o desafio e vontade de se engajar, além disso, causou dúvidas sobre o que realmente deveriam fazer. Cabe frisar que cheguei a pensar em desistir de propor essa tarefa

[...] o semestre está quase acabando e estou atrasada com o conteúdo, ainda tenho duas tarefas a cumprir com os meninos, a cartelera cultural e os Doce Cuentos Peregrinos, mas essa vai acontecer dentro do programado, agora a cartelera...talvez seja melhor cancelar... [...] (DBPP, 16/05/2014)

No entanto, na aula seguinte, dia 23 de maio, durante a aula, decidi manter o que já havia sido inicialmente planejado e expliquei que toda a tarefa deveria ser realizada extraclasse, devido ao cronograma não permitir trabalhá-la em sala. O resultado não foi bom, refletiu o relatado acima. Assim, considero que ela perdeu a essência da tarefa e entrou no grupo dos “deveres de casa”.

Apesar disso, um fato me chamou a atenção: assim como a tarefa final perdeu o sentido, uma das tarefas facilitadoras ganhou mais sentido do que o previsto. Para praticar o tema das conversas telefônicas com as quais tínhamos trabalhado, realizei uma atividade na qual, após ter anotado o número de um dos aprendizes, expliquei que sairia da sala e começaria a ligar do meu telefone para esse número, de modo que cada vez que eu ligasse um deles deveria atender. Para cada ligação, criava uma situação diferente: fingia ser amiga do aprendiz e lhe pedia um favor, ligava para um hotel para reservar um apartamento, me passava por advogada e cobrava uma dívida, enfim, para cada ligação um tema. Os aprendizes embarcaram na atividade e me surpreenderam ao levar a conversa para lugares inimagináveis.

Sobre a atividade, Cora Coralina comentou

[...] Profe conversar por telefone é, para mim, uma dificuldade, mas fazê-lo em espanhol foi muito divertido, você conseguiu transformar algo do cotidiano em fonte de inspiração, e o quanto a aula ficou divertida e funcional [...]. (Cora Coralina, 16/05/14).

Ana Clara também relatou em seu diário:

[...] hoje a aula foi super interessante a parte da profe ter que sair da sala para simular uma conversação telefônica com cada aluno foi muito boa. Algumas pessoas tentaram fugir, mais não deu certo. O bom é assim todos participando [...].(Ana Clara, 16/05/14)

4.3.4 Tarefa: Apresentação criativa de um conto

Na fase de planejamento do curso (da disciplina) tive a ideia de, pela primeira vez, inserir uma obra literária original em uma disciplina de língua, visto que eles trabalhariam outras tantas nas disciplinas de Literatura Espanhola e Hispano-americana. A ideia era a de sair do “lugar comum” no qual a literatura é utilizada como pretexto para trabalhar aspectos léxicos e linguísticos de uma LE.

A escolha do livro *Doce Cuentos Peregrinos*, do autor colombiano Gabriel García Márquez, foi pautada em uma preferência pessoal tanto do gênero literário quanto da obra, mas principalmente pela possibilidade de que cada aprendiz ou dupla de aprendizes explorasse um conto e o apresentasse ao grupo de maneira criativa. Alguns aprendizes me questionaram sobre o que seria uma “apresentação criativa” conforme excerto do DBPP:

[...] Interessante, hoje ao apresentar a tarefa dos contos, alguns alunos me perguntaram o que consideraria como criativo nas apresentações...sabe que não tinha pensado na questão do juízo de valor, afinal o que é criativo para mim pode não ser para o outro. Expliquei a eles que gostaria de ver algo diferente de um seminário com slides, afinal todos teriam lido o conto, disse que gostaria de ver que cara eles dariam ao conto. Dei alguns exemplos de apresentações que alunos meus de cursos livres tinham feito em outra oportunidade e com outro livro... Acho que eles entenderam a ideia [...]. (Aline, 07/02/2014)

Quadro 4 - Programação da tarefa Apresentação Criativa de um conto do livro *Doce Cuentos Peregrinos* inspirada em (ESTAIRE, 1999, p. 64).

Escolha do tema/área de interesse	Apresentação Criativa de um conto do livro <i>Doce Cuentos Peregrinos</i> , obra de Gabriel García Márquez
Tarefa final	Individualmente ou em duplas, preparar uma Apresentação Criativa de um conto do livro <i>Doce Cuentos Peregrinos</i> previamente sorteado e definido.
Especificação dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura do conto sorteado para a compreensão e apropriação; • Refletir sobre como a história poderia ser apresentada de forma a

	<ul style="list-style-type: none"> motivar a leitura; • Apresentar o conto de forma criativa.
Especificação de componentes (temáticos e linguísticos) necessários para realização da tarefa final	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto; • Prática de leitura e oralidade; • Síntese de todos os conteúdos temáticos e linguísticos aprendidos ao longo do curso e do semestre em questão.
• Tarefas facilitadoras e de comunicação necessárias para a consecução da tarefa final:	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as trabalhadas ao longo do semestre letivo, visto que a ênfase foi na produção e expressão oral na LE.
• Incorporação de reciclagem e sistematização de elementos tratados com anterioridade:	Não houve.
• Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem	As notas foram atribuídas à tarefa final, não houve o acompanhamento progressivo de costume.

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

O sorteio dos contos e a entrega dos exemplares aos respectivos aprendizes foi feita no início do período letivo quando também expliquei que além dessa apresentação, ao final do semestre eles fariam uma prova escrita sobre todo o livro. Devo confessar que a ideia da prova escrita surgiu da desconfiança de que eles leriam o livro inteiro ou somente o conto que deveriam apresentar.

As apresentações (ANEXO 3) aconteceram no dia 06 de junho e a prova no dia 09 de junho, pois conforme mencionado anteriormente, o semestre deveria obrigatoriamente encerrar antes do dia 12 de junho. Os últimos dias da disciplina foram corridos e talvez este tenha sido um dos motivos pela falta de registro nos DBAP's no dia das apresentações. Apenas Cora Coralina escreveu neste dia e para ela a tarefa foi representativa conforme excerto [...] *Profe parabéns pela ideia das apresentações dos doze contos, foi muito produtivo, cada um deu sua própria interpretação dos contos e cada história ganhou vida dentro dessa visão [...]* (Cora Coralina, 06/06/14).

Contudo, dando prosseguimento ao registro de Cora Coralina, identifico o que Dörnyei (1994) chamou de componente motivacional que está no nível do aprendiz, como a necessidade de realização e a autoconfiança:

[...] Alguns estão se saindo melhor na exposição de trabalhos assim, no meu caso eu imaginei algo bem diferente para apresentar, no entanto mudei tudo na última hora me apegando a algo já conhecido e que funciona em outros trabalhos, que não foi o caso. No entanto a possibilidade de fazer diferente, de inovar é muito produtiva,

meio assustadora em determinados momentos, mas mudar faz parte e adaptar-se é uma ferramenta [...].(Cora Coralina, 06/06/14, grifo nosso).

A apresentação da aprendiz foi feita individualmente e por meio de *slides*, por isso o excerto [...] *que funciona em outros trabalhos, que não foi o caso [...]*. Neste desfecho, ela faz uma autoavaliação e uma atribuição causal (DÖRNYEI, 1994; CALLEGARI, 2008) para dizer que não funcionou, tomando por base às orientações dadas por mim e também comparando sua apresentação às dos demais, pois nem eu nem os aprendizes emitimos opinião durante os trabalhos.

As apresentações foram de três tipos: monólogos, teatro de fantoches e apresentações em slides.

4.3.5 O Enfoque por Tarefas e a avaliação

O caráter processual e gradativo do EPT leva a uma mudança no paradigma da avaliação da aprendizagem, passando esta a considerar a visão holística, em que prevalece o aspecto global, mas que continua a possibilitar a reflexão de professores e aprendizes em cada etapa da tarefa.

Na disciplina LE II, as quatro tarefas citadas anteriormente foram divididas em dois bimestres e fizeram parte de uma série de atividades avaliativas que complementaram as notas finais. A possibilidade de mudança na forma da avaliação assustou a mim e aos aprendizes também, afinal, de certa forma, estávamos em uma zona de conforto, na qual os modelos de avaliação já eram conhecidos por ambos. Além das tarefas finais, foram avaliadas também as tarefas facilitadoras, em classe ou extraclasse.

A avaliação oral costuma ser motivo de muita ansiedade e tensão entre os aprendizes, logo, aproveitando que os componentes temáticos e linguísticos giravam em torno da expressão e produção oral, optei por realizar um debate com todos da sala.

A escolha do tema foi pensada por mim, levando em consideração a visão que eu tinha antes do início do semestre e se perdurava: falta ou pouco compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Gostaria de provocar uma reflexão conjunta, assim, o tema escolhido foi: “O compromisso do corpo discente em seu processo de aprendizagem”, extraído do site <http://debats.cat/es>, da Universidade da Catalunha, que promove debates no âmbito educacional.

Antes do início, expliquei as regras do debate para que todos falassem, afinal, era uma avaliação oral. Os orientei a levantar a mão para pedir a palavra, e conforme isso foi

ocorrendo, criei uma ordem de fala. Destaquei que poderiam discordar da opinião do colega, que poderiam e deveriam expor a sua, sempre respeitando as individualidades. O site foi projetado no quadro com o data show, iniciei com uma contextualização e passei a palavra aos aprendizes.

O resultado foi além do que eu imaginava, a aula até ultrapassou o horário de término e o objetivo inicial foi alcançado: todo o debate foi na língua espanhola, todos falaram (com alguns tive que provocar a discussão) e o tema nos permitiu adentrar em um espaço nunca antes visitado e refletir sobre ele. Abaixo apresento os excertos que se referem a esse momento

[...] A professora aplicou uma atividade avaliativa oral muito estimulante e incentivadora. O tema que a professora escolheu é um tema muito pertinente que motivou os alunos a falar sobre o assunto, até os alunos mais introvertidos ficaram a vontade para discutir suas opiniões de forma que o clima de prova não ficou tão evidente e tenso.[...] (Haitan, 09/05/2014)

[...] A aula foi ótima até mesmo a parte do exame oral e o escrito [...] O exame oral foi um debate super construtivo sobre um tema de um jornal. Todos tiveram a oportunidade de comentar. Como sempre há em uma turma pessoas querendo falar mais, não foi diferente dessa vez rrsrrs [...] (Ana Clara, 09/05/2014)

[...] As atividades avaliativas [...] foram de uma forma tão ‘sencilla’ que souu mesmo como exercícios de fixação [...] A prova oral foi um estímulo ao contextualizar, pois a dificuldade em falar é maior em uns e menor em outros, no entanto um debate em espanhol nos colocou em pé de igualdade. Querer discutir sobre um tema, qualquer que seja este, é uma característica da nossa sala, mas fazer isso em espanhol é uma barreira a quebrar, e a meu ver fomos muito bem [...] (Cora Coralina, 09/05/2014)

[...] Foi muito interessante a forma como a professora aplicou a prova, mas eu não consegui acompanhar a discussão. Primeiro porque tenho dificuldade de falar em público e ainda mais em espanhol. Senti estas dificuldades, confesso que mais por culpa minha. Porém, fico feliz pelo progresso dos meus colegas que conseguiram manter o diálogo e a discussão. E também, pelo fato da professora conseguir a partir de uma atividade dentro de sala, abstrair soluções para problemas externos a sala. [...] (Joana, 09/05/2014)

Os aprendizes-participantes avaliaram positivamente o exame oral e o tema escolhido para o debate. De fato, mesmo ultrapassando o horário, muitos ainda queriam falar. Foi uma experiência gratificante, pude ouvi-los e promover uma reflexão sobre um assunto tão pertinente ao grupo. Entretanto, no excerto de Joana, ela considera que a discussão se referia a [...] *problemas externos a sala [...]*, talvez tentando estabelecer uma certa distância, quando o tema na verdade era mais interno e próximo do que ela o percebeu.

No excerto de Cora Coralina, ela pontua um aspecto importante na identificação do grupo quando escreve [...] *Querer discutir sobre um tema, qualquer que seja este, é uma característica da nossa sala [...]*. Tratava-se de um grupo ativo dentro do Campus, mas muitas vezes, deixava de fazer o que deveria ser feito, para se envolver em outros assuntos do IFB. Não que isso não fosse possível, mas havia uma inversão nas prioridades, prejudicando assim o rendimento em boa parte das disciplinas.

Haitan destaca em seu excerto a quebra do paradigma avaliativo quando afirma que o [...] *clima de prova não ficou tão evidente e tenso [...]*, reinou a atmosfera de relaxamento (LORENZO BERGILLOS, 2004), diminuindo assim, o nível de ansiedade dos aprendizes (DÖRNYEI, 1994; MASTRELLA, 2005) que, em sua maioria, se saiu bem na avaliação segundo a própria autoavaliação feita ao longo do debate e depois dele.

Complementando a questão da criação de ambiente propício ao ensino-aprendizagem, Ana Clara escreve sobre a outra avaliação, a escrita, que eles levaram para fazer em casa, também no intuito de mudar a maneira de avaliar, neste caso, pensando no caminho que deveriam percorrer fora do ambiente de sala de aula para solucionar a prova.

[...] Foi bem interessante poder responder uma prova, que para os alunos representa ansiedade e medo por ser algo tão técnico e fechado, em casa que para nós representa conforto e acolhimento [...] (Ana Clara, 09/05/2014)

No segundo bimestre, não consegui realizar exames diferenciados pelos motivos já expressados sobre o semestre atípico, assim, realizaram uma prova oral individual/dupla e uma escrita, na qual também contemplava os contos do livro *Doce Cuentos Peregrinos*.

Sobre a avaliação, considero que, além de todos os aspectos tratados com relação ao grupo, um fator se destaca: a reflexão que a autoavaliação possibilita fazer e em como ela afeta os aprendizes-participantes não só em sua condição atual, de professores em formação, mas também na reflexão para uma futura prática docente.

4.4 O dia a dia da sala de aula: aspectos motivacionais

4.4.1 Professora X Aprendizes

Os estudos sobre motivação indicam que a relação entre professores e aprendizes tem grande relevância para que o ensino-aprendizagem de uma LE seja efetivo. Críticas à parte, acredito que a Teoria do Filtro Afetivo de Krashen (1985, p. 3), que quer dizer “o bloqueio

mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem”, seja aplicável nesse contexto, visto que, tanto em minha vivência como aluna quanto como professora percebo que a afetividade contribui para o aprendizado de LE. Segundo Krashen, se o filtro afetivo está alto, ou seja, se há alta ansiedade, desmotivação, autoconfiança abalada, as condições não são favoráveis à aprendizagem, mas se o contrário for verdadeiro, as chances são reais.

Nos primeiros dias que li os DBAP’s algo me gerou preocupação: os diários retornaram com muitos elogios: à aula, à mim, à turma. Sem falsa modéstia, fiquei preocupada com a possível intimidação que eles poderiam sentir por falar a verdade, por isso, desde o primeiro dia, optei por não escrever nem comentar nada nos DBAP’s, apenas dava um visto e os devolvia. Conforme excerto do DBPP

[...] estou num mix de alegria e preocupação com a escrita dos diários. Alegria porque pela primeira vez tenho a oportunidade de receber um feedback sobre minha aula, minha conduta em sala, mas preocupação porque tenho medo de que eles estejam pensando e analisando sobre o que podem e devem escrever o que pode inviabilizar a pesquisa [...] (Aline, 07/02/2014)

A minha relação com a turma sempre foi muito boa, mas o receio era de que o excesso de empatia prejudicasse o andamento da pesquisa, por isso reforcei com eles que toda e qualquer contribuição era importante e que se eu havia decidido investigar a minha prática, meu local de trabalho, tinha maturidade para receber tanto a crítica quanto o elogio.

Relembro que dentro do componente motivacional relacionado ao professor, entram necessidade de aprovação, tipo de autoridade, modelo (inspiração), apresentação das tarefas (metas) e feedback (DÖRNYEI, 1994). Apresento alguns excertos dos DBAP’s:

[...] O contato visual e a participação da professora dão mais dinamismo a aula. A absorção do conteúdo se torna mais fácil pelo companheirismo da turma com ela e dela com a turma [...]. (Ana Clara, 31/01/2014)

[...] Interagindo com todos, brincando e aceitando nossas brincadeiras, você sai do posto “O PROFESSOR” e entra no mérito “nossa professora”, e (pelo menos aqui) ao ingressar no quesito “nossa” passa a fazer parte e já é aceita como tal, deixando claro que isso não afeta de forma alguma o respeito que temos por você, se ocorre é que o respeito só aumenta por nos tratar como iguais. Então “gracias” profê [...] (Cora Coralina, 07/02/2014)

[...] Acho interessante como você consegue quebrar a hierarquia de “professor/aluno” sem nem ao menos fazer um esforço para isso [...]. (Joana, 31/01/2014)

Ainda dentro do componente motivacional referente ao professor, destaco excertos referentes a críticas e sugestões presentes nos DBAP's:

[...] Profe, final de semestre é sempre complicado, já estamos todos tão cansados querendo logo que termine, que deixamos algumas coisas pendentes. As aulas continuam mesclando formas e maneiras de manter a atenção só que a “essa altura do campeonato” para nós alunos está no limite de nossas forças [...] (Cora Coralina, 05/06/2014)

[...] A professora é muito tolerante e compreensiva, mas há alguns alunos que abusam da tolerância e se sentem no direito de, digamos, de explorar a professora [...] (Ana Clara, 14/03/2014)

[...] Boa parte dos alunos não entregou a atividade de casa, a professora com o objetivo e boa vontade abriu uma exceção pedindo que os alunos mandem por email antes da próxima aula [...] seria interessante se a professora exigisse um pouco mais dos alunos, pois hoje percebi que alguns alunos não estão levando a aula a sério porque acham que é a disciplina que está mais tranquila [...] (Haitan, 14/03/2014)

[...] Admiro a sintonia que a professora tem com a turma, só me preocupa o fato que, pelo pouco que eu conheço, minha turma e eu gostamos de “vida mole” [...] a professora é uma pessoa tolerante e paciente mas, eu acho, precisa exigir mais da turma[...]

Devo admitir que os relatos dos DBAP's me fizeram ver situações nunca antes pensadas, enxerguei uma Professora Aline que não via e com os giros do espiral cíclico da Pesquisa-Ação, pude refletir a cada semana e ressignificar minha prática em conjunto com meus aprendizes. Aquilo que deu certo, precisaria ser repetido, aprimorado e aquilo que não funcionou precisaria ser evitado, alterado, com a consciência de que precisaria existir um canal aberto à comunicação, pelo qual professor e aprendizes pudessem ter voz.

4.4.2 Individual X Coletivo: o Grupo

De acordo com Dörnyei (2007), a qualidade das relações entre os membros da sala de aula é muito importante, logo, é preciso cultivá-la para que não afete o ensino-aprendizagem. Este aspecto foi o que me causou mais surpresas, visto que tinha dado aula para eles em disciplina regular no primeiro semestre do curso, quando todos ainda estavam se conhecendo e o clima era de muita amizade. Após um ano, as relações não eram mais as mesmas, logo, em uma das primeiras dinâmicas de sala de aula isso pôde ser notado de uma maneira muito negativa. Haitan relata em que consistiu a atividade que envolvia música, movimento e o que ela relata

[...] A professora iniciou uma dinâmica para aprofundar sobre o conteúdo “Adjetivos de Carácter”. A dinâmica era basicamente colocar um papel preso nas costas para que os colegas pudessem atribuir adjetivos uns aos outros, no final os alunos deveriam contar quais adjetivos lhes foram atribuídos, nesse momento por um pequeno espaço de tempo houve indiretas entre alunos, mas foi algo que passou um pouco despercebido pela maioria, o importante é que a dinâmica funcionou [...] (Haitan, 07/03/2014)

Como a atividade gerou uma tensão, antecipei outra dinâmica para restabelecer o ambiente favorável à aprendizagem que funcionou, todos se envolveram e pelo menos em sala o clima voltou a ser ameno conforme excerto de Haitan

[...] Foi proposto pela professora uma outra dinâmica, ela trouxe para a sala uma caixa com vários objetos, deveríamos criar uma história de acordo com a ordem dos objetos retirados por cada aluno. A atividade foi muito interativa [...] No final a história que foi criada ficou muito legal e engraçada: essa atividade serviu também para quebrar um pouco a tensão da turma. Foi uma aula muito interessante [...] (Haitan, 07/03/2014)

Nos DBAP's, os conflitos começaram a aparecer e era perceptível a falta de coesão do grupo. Ana Clara em seu primeiro dia de escrita no diário já fez um desabafo

Seria muito bom se a professora começasse a cortar alguns comentários supérfluos [...] por parte de alguns alunos [...] nem a professora nem eu estamos ali para saber da vida de ninguém, NÃO NOS INTERESSA [...] na verdade esse é um problema que vem me incomodando há muito tempo. UFFA! DIÁRIO É UMA ÓTIMA FORMA DE DESABAFAR!! [...] (Ana Clara 31/01/2014)

Neste excerto, Ana Clara expõe uma situação de incômodo que parece durar um tempo, sem que pudesse ou quisesse externar. Ainda sobre o tema, mas depois de passados uns dias, ela volta a citar os conflitos dentro de sala “[...] *Acho que as rixas estão mais na turma em geral, mas está sendo superado com o tempo, o amadurecimento e o desenvolvimento de todos [...]*” (Ana Clara, 14/03/2014)

Ana Clara também me surpreendeu ao escrever todo o seu relato do dia 21 de março em Espanhol e nele mencionar que existem muitas coisas a mudar na turma, como a responsabilidade e o compromisso, em uma atitude puramente autônoma.

Joana também registrou em três momentos de seu DBPA a dificuldade de se relacionar com seus colegas, “[...] *Não gostei da aula. Os colegas não aplaudiram com tanto entusiasmo a minha atividade [...]* Não consigo me enturmar”. Escreveu que as dinâmicas são boas desde que não incitem a competitividade. Em seu último relato, decide escrevê-lo em espanhol, e infere que a professora não gosta dela, porque conversa demais na sala.

Este foi um dos momentos que mais quis deixar um recado no diário da aprendiz para desmistificar essa ideia, pois seu pensamento não condiz em nada com a realidade, mas para não interferir no andamento da pesquisa, os diários continuaram apenas com um visto. Posso identificar vários componentes motivacionais que afetam a relação da aprendiz, inseridos no nível do aprendiz e da situação de aprendizagem (DÖRNYEI, 1994), mas revisitando sua narrativa de aprendizagem, noto que ela não apresenta nenhuma motivação com o curso, nem com nada que mantenha relação com ele.

Por último, Haitan escreve “[...]Devo admitir que algumas formas de tratamento entre os colegas está prejudicando o aprendizado dos mesmos ou de outros. [...] alguns olhares de alguns alunos está me fazendo travar [...]”

Com a metodologia da Pesquisa-Ação, esses diários eram lidos, refletidos e novas ações eram tomadas já na aula seguinte.

4.4.3 Estrutura Física

Ao analisar os DBAP’s encontrei um novo componente motivacional que influencia o ensino-aprendizagem de LE, a estrutura física do ambiente de estudo, o que me obrigou a retornar ao capítulo teórico para acrescentá-lo.

O *Campus* Taguatinga Centro encontra-se em funcionamento em uma sede provisória e a estrutura física afeta a todos os que ali trabalham e estudam: funcionamos no andar debaixo de uma academia de ginástica, logo o barulho é constante, grande parte das salas não tem janela e os aparelhos de ar condicionado emitem muito ruído. Sobre isso, Ana Clara escreveu [...] *O que eu vi de problema na aula de hoje foi o ar-condicionado, como sempre fazendo barulho demais, esfriando ou esquentando demais [...]* (Ana Clara, 07/02/2014). Ela completa [...] *a maioria dos problemas não está dentro da sala de aula em si, mas na estrutura física que incomoda e sempre incomodou [...]* (Ana Clara, 23/05/2014)

A motivação, assim como a autonomia é um sistema composto de muitas variáveis que afetam direta ou indiretamente o aprendiz e que são dificilmente identificáveis dentro de uma sala de aula, podemos olhar um determinado aprendiz e atribuir causas para o seu comportamento, mas talvez não consigamos nem nos aproximar do que de fato desperta a sua motivação e o mantém motivado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento as últimas considerações acerca deste trabalho. No primeiro momento retomo as perguntas de pesquisa. No segundo, discuto as contribuições desta investigação e no terceiro e último, destaco as limitações do estudo bem como as sugestões para novas pesquisas.

Durante o primeiro semestre de 2014, fui professora e pesquisadora dentro da disciplina Língua Espanhola II, do Curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Taguatinga Centro e os participantes desta pesquisa foram os estudantes desta disciplina.

A escolha deste grupo se deu por ele demonstrar uma falta de compromisso e protagonismo com sua formação acadêmica, mas demonstrá-lo em todas as demais atividades que o campus oferecia. A turma sempre se envolvia nos projetos e tarefas do *campus* e, portanto, tinha uma imagem, para os que não eram seus professores, de aprendizes comprometidos e engajados, porque de fato, fora do âmbito das disciplinas, eles eram, mas no dia a dia de sala de aula isso não se fazia presente.

Assim, diante da minha inquietação ao encontrar em um curso de formação de professores a mesma problemática vivida nos cursos livres de idioma, muito querer e pouco fazer, aliado ao compromisso e protagonismo a tudo que fosse extraclasse, procurei encontrar uma forma de solucionar um problema que para mim era real. Assim, busquei nos constructos de autonomia e motivação elementos que pudessem auxiliar nesse processo, bem como nas teorias sobre o Enfoque por Tarefas um caminho para alcançar os dois constructos supracitados.

A minha intenção era a de transportar o engajamento para dentro da sala de aula e identifiquei que colocando-os em contato com situações reais de uso da língua, ou seja, propondo-lhes tarefas, alcançaria um possível caminho para a problemática apresentada. Daí a ideia do *Manos a la obra*, partindo do princípio do aprender a fazer fazendo, aprender a se comunicar se comunicando. Diante do exposto, guiei esta pesquisa na tentativa de responder a três perguntas que agora retomo.

A primeira pergunta que orientou esta pesquisa foi *de que modo o uso/o trabalho do/com o Enfoque por Tarefas pode contribuir para a autonomia e motivação na aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em um contexto de formação inicial de professores?*

Entendo que motivação e autonomia caminham juntas, não consigo vislumbrar que alguém possa ser autônomo sem ter por trás uma ou várias motivações que o fizeram chegar e permanecer assim. Logo, é preciso considerar o que motiva ou desmotiva o aprendiz a estar no Curso de Letras Espanhol. Apenas Cora Coralina declarou ter escolhido o curso para ser professora, Haitan e Ana Clara se sentem motivadas com a língua espanhola e Joana não apresenta motivação pelo curso ou pela língua estrangeira em questão. Faço essa consideração porque essa motivação inicial, que perdura, se modifica ou desaparece, influencia no dia a dia de sala de aula e nas propostas de trabalho. Não quero dizer com isso que um aprendiz motivado ou desmotivado, está sempre motivado ou desmotivado, a motivação não é estática.

O trabalho com o Enfoque por Tarefas na disciplina Língua Espanhola II mostrou ser uma proposta eficaz para o ensino-aprendizagem da LE no contexto investigado e conseguiu trazer para a sala de aula o engajamento e as atitudes que os aprendizes demonstravam fora dela, pois passou a motivá-los. A atribuição de sentido, o desejo de concluir a tarefa, o desafio apresentado por elas, fizeram com que os aprendizes se envolvessem em maior ou menor grau e que, por meio desse envolvimento, trilhassem um caminho em direção à autonomia.

Concluí que as tarefas propostas pelo professor, com objetivos definidos, mas de execução livre, foram as que o envolvimento dos aprendizes foi maior, pois puderam fazer escolhas guiadas por seus interesses pessoais. As tarefas nas quais não houve o interesse por fazê-la, onde o produto final não apresentou um desafio, não foram efetivas e por último, não planejar a tarefa e considerar tarefa como algo sem mediação do professor e sem objetivos a serem alcançados é um erro.

Com isso, identifiquei que o trabalho com o Enfoque por Tarefas apresenta desafios aos professores e por vezes gera instabilidade ao nos tirar do lugar já conhecido, do ensino por meio dos conteúdos. Pensar que o conteúdo deve emergir a partir das tarefas é uma mudança radical na maneira de pensar e agir. No entanto, acredito que possa existir um Enfoque por Tarefas fora dessa ordem, pois o que considero primordial no uso deste enfoque é a atribuição de sentido para a tarefa, a motivação para o envolvimento nela, o desafio que ela representa que será alcançado por meio da investigação inicial entre professores e aprendizes, pois todo o nosso fazer docente precisa estar voltado para a nossa sala de aula, o que pode ou não funcionar dentro dela.

Outro desafio que identifico nesse enfoque é a relação que os aprendizes estabelecem com a tarefa, pois muitas vezes a veem como algo a ser concluído sem se preocupar com o uso da LE. O Enfoque por Tarefas defende o foco no sentido e não na forma, mas não significa relegar a LE em detrimento ao cumprimento da tarefa. Portanto, a mediação do

professor e as interações ao longo do processo são fundamentais para o trabalho com este enfoque e precisam se dar na LE.

A segunda pergunta que orientou esta pesquisa foi: *como o Enfoque por Tarefas pode influenciar na criação de sentido real ao aprendiz para que este se sinta protagonista de seu aprendizado?*

Ao pensar em trabalhar com o Enfoque por Tarefas, o professor precisa avaliar o que poderia motivar seu grupo de aprendizes, analisar seus interesses para definir as tarefas a serem trabalhadas, com vistas a que elas sejam representativas. O envolvimento na tarefa e o desejo em alcançá-la vão guiando o processo de aprender. O fato de ter que utilizar a língua em uma situação real demonstra ao aprendiz que o que se aprende em sala lhe serve para a vida, para a comunicação, para a interação não só com o professor e com os colegas, mas com falantes da língua.

O protagonismo vai sendo construído ao passo que o aprendiz percebe que sem seu envolvimento real a tarefa não será cumprida com sucesso e ao assumir seu papel dentro do processo começa a se ver como um falante que pode utilizar a LE para além dos limites do ambiente formal.

A terceira e última pergunta que norteou a pesquisa foi: *como são construídos os papéis de cada elemento, professor e aprendiz, no processo de aprender a aprender língua estrangeira?*

Levando-se em conta o que foi observado, muitos são os fatores que influenciam o ensino-aprendizado, seja ele por tarefas ou não, mas o que vejo como fundamental são as relações construídas entre professores e aprendizes. As vozes em sala precisam ser ouvidas e ressignificadas, é preciso lembrar a todo momento que para o sucesso no ensino-aprendizagem professores e aprendizes precisam assumir o seu papel e dentro dele estarem dispostos a se reinventar.

Dessa forma, o professor precisa ser acessível ao aprendiz e auxiliá-lo ao longo do processo, não apenas ensiná-lo a aprender esse ou aquele conteúdo, mas ensiná-lo a como aprender a aprender, apontando-lhe estratégias, caminhos diferentes respeitando as condições de cada aprendiz.

Destaco que esta investigação vem para contribuir para os estudos em Linguística Aplicada, sobretudo no que tange ao levar o saber acadêmico para o local onde tudo acontece: a sala de aula, demonstrando que o professor deve ser um pesquisador e suas práticas podem auxiliar os demais. Em termos práticos, esta pesquisa oferece uma revisão teórica sobre os

constructos motivação, autonomia e Enfoque por Tarefas, como alternativa para o ensino-aprendizagem comunicativo.

Como limitações deste trabalho, indico a falta de experiência para o trabalho com o Enfoque por Tarefas, que também me proporcionou um aprender a fazer fazendo, e o semestre conturbado no qual a pesquisa esteve inserida, mas ressalto que essas limitações me serviram de desafio para que em uma próxima oportunidade possa novamente inovar em meu fazer docente.

Assim, para concluir, desejo que este trabalho sirva de inspiração para futuras investigações no campo de estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE, principalmente sobre:

- O que motiva professores e aprendizes?
- Qual a importância da autonomia nesse contexto?
- O Enfoque por Tarefas é possível independente do contexto?

REFERÊNCIAS

ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

ALONSO TAPIA, J. **¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?** Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma: Madrid, 1991.

ALONSO TAPIA, J; CATURLA FITA, E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ATKINSON, J.W. **An introduction to motivation**. New York: Mc Clelland, Harvard University, 1964.

BANDURA, A. **Pensamiento y Acción**. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libier Livro Editora, 2007.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 213f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Campinas, 1999.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.9, n.2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

BELTRÁN, J. **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis, 1993.

BENSON, P. **The philosophy and politics of learner autonomy**. IN: BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). *Autonomy & independence in language learning*. Longman, 1997.

_____. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). **Autonomy & independence in language learning**. Longman, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BREEN, M. P. **Process syllabuses for the language classroom**. In: BRUMFIT, C. J. (ed.). *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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. 191f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis.** Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2008.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem.** 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDLIN, C. 1987. **“Towards task-based language teaching”.** In: Candling & Murphy (eds.) *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. “El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos”, Centro Virtual Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm. Acesso em: 22 ago 2014.

CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education: on knowledge and action research.** London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986. Disponível em: <<http://enotez.files.wordpress.com/2011/09/becoming-critical.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **Relatos de experiencia e investigación narrativa.** In Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes, 1995.

DAM, L. **Learner autonomy 3: from theory to classroom practice.** Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1995.

DECI, E. L; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour.** New York,: Plenum Press, 1985.

_____. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15 – 41.

DICKINSON, L. **Self-Instruction in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Towards Autonomy.** The integration of Learner-controlled Strategies into the Teaching Event. In: LEFFA, V. (org) *Autonomy in Language Learning.* Porto Alegre: UFRGS, 1994.

DÖRNYEI, Z. **Motivation and motivating in the foreign language classroom.** Modern Language Journal: 1994, p. 273-284.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation.** England: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Z. **Creating a motivating classroom environment.** In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International handbook of English language teaching (Vol. 2, pp. 719-731). New York: Springer, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Motivation and the vision of knowing a second language.** In B. Beaven (Ed.), IATEFL 2008: Exeter conference selections (pp. 16-22). Canterbury: IATEFL, (2009).

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, G. **Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera.** In: Espanhol: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 292: il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16)

ERES FERNÁNDEZ, G; SIN MACIEL, A. **La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones.** Revista Linguagem & Ensino, v.10, n.2, 415-433, jul./dez.2007.

ESTAIRE, S. **Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo.** In ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen, 1999, p. 53-72.

_____. **El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.** Madrid: Edinumen, 2009.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. **El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.** En Comunicación, Lenguaje y Educación, nº7-8: 1990, p. 54-90.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** São Paulo, V. 31, nº 3, p. 483 – 502, 2005. Disponível em SCIELO – Scientific Electronic Library On-line. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 04.maio.2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 6.ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

- GARDNER, R.C. **Integrative Motivation and Second language acquisition.** In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (ed). *Motivation and Second language acquisition.* Honolulu, University of Hawai'i Press, 2001.
- GONTIJO, S. B. F. **Interfaces entre a formação do professor da educação superior e a formação de professores da educação básica.** In: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro e Silva; Sandra Valéria Limonta. (Org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia.** 1ed. Brasília: Editora UnB, 2014, v. , p. 191-212.
- HESS, R. **Momento do diário e diário dos momentos.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications.** 4. ed. New York, Longman, 1985.
- LABOV, W. **Sociolinguistics patterns.** Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- LITTLE, D. **Learner autonomy I: definitions, issues and problems.** Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLEWOOD, W. **Autonomy: an anatomy and a framework.** *System*, v.24, n.4, p.427-435, 1996.
- LORENZO BERGILLOS, F.J. **La motivación y el aprendizaje de una L2/LE,** en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), Madrid: Sgel, 2004. p. 305-328.
- MARTÍN PERIS, E. **Libros de texto y tareas.** In ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen, 1999, p. 25-53.
- MASLOW, A.H. **Motivação e Personalidade.** Trad. Orlando Nogueira. 2.ed. Nova Iorque: Harper & Row Publishers, 1970.
- MASTRELLA, M. R. **Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa.** In: Heloísa Augusta Brito de Mello; Maria Cristina Faria Dalacorte. (Org.). *A Sala de Aula de Língua Estrangeira.* 2 ed. Goiânia: Editora da UFG, 2005, p. 115-153.
- MICCOLI, L. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.** In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* Belo Horizonte: FALE -UFMG, 2005, p. 31-49.
- _____. **Autonomia na aprendizagem de língua inglesa.** In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* 2 ed. São Paulo: Pontes, 2007, v. 1, p. 31-50.

_____. **Experiências Individuais: Uma Visão Sociocultural da Aprendizagem.** In: Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências Desafios e Possibilidades. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.2. Campinas: Pontes, 2010, p.33-56.

_____. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...** In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-84.

MICHELON, D. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa.** Revista Língua e Literatura, 2003, V. 5, n. 8 e 9, p. 9.

MOITA LOPES, L. P. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais:** uma abordagem socioconstrucionista. In. RIBEIRO, T. B.; LIMA, C. C.; LOPES, M. T. D. (org.) Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 56-71.

MOURA FILHO, A. C. L. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009.

MOURA FILHO, A. C. L. **Vamos dar as mãos:** a aprendizagem cooperativa de línguas. Revista Contexturas, v. 19, p. 9-27, 2012.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico.** 2003. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2003.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. **O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico.** IN: SZUNDY, P. et. al. (Orgs.) Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011.

NÓVOA, A. **Os Professores e as Histórias da sua Vida.** In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto, 1995, p.11-30.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol.** In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Brasília/DF: UnB; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade:** uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

_____. **Autonomia e complexidade.** Linguagem e Ensino, v. 9, n.1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V.L.M.O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.** In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009.

PARDO MERINO, A.; ALONSO TAPIA, J. **Motivar en el aula.** Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 1990.

PEÑA, Noelia. **Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura.** *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, II, 1999-2000, p. 127-140.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy.** Oxford: OUP, 1987.

RAJAGOPALAN, K. **Língua estrangeira e auto-estima.** In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola. 2003, p. 65-70.

RENÓ, A.F.S. **Manos a la obra: O uso do Enfoque por Tarefas para a promoção da motivação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol.** (no prelo)

RIBAS, Fernanda. **A motivação do professor de inglês em contexto de escola pública.** In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A.C. (orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares.* Vol.2. Campinas: Pontes, 2012, p. 183-206.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** 2.ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

RYAN, S; DÖRNYEI, Z. **The long-term evolution of language motivation and the L2 self.** In A. Berndt (Ed.), *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens.* Frankfurt: Peter Lang, 2013, p. 89-100.

SILVA, Walkyria Magno e. **Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras.** In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). *Autobiografias na (Re) construção de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo.* Vol.3. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 283-299.

SKEHAN, P. **A framework for the implementation of task based instruction.** Oxford: *Applied Linguistics*, 1996, n. 17, p. 38-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol. 31, n.3, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. de 2014.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. **Motivation.** In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 396-409). New York: Routledge, 2012.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. **Psicología para profesores de idiomas.** Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas), 1999.

ZABALA, A. **A práctica educativa** - como ensinar. Lisboa: Artmed, 2002.

ZANÓN, J. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas.** Madrid: Edinumen, 1999.

ZANÓN, E; ALBA, J.M. **Unidades Didácticas para la Enseñanza del Español/LE en los Institutos Cervantes.** In ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen, 1999, p. 151-174.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido — Escola



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

“O pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”

Bortoni-Ricardo (2008, p.58)

Eu, Aline Fernandes da Silva Renó, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, orientanda do Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, na qualidade de professora-pesquisadora venho solicitar seu consentimento para realizar minha pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Taguatinga Centro*, na Licenciatura em Letras Espanhol.

A pesquisa será realizada com o grupo do 3º período, na disciplina Língua Espanhola II e tem como objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no contexto universitário, tendo como pilares os constructos de autonomia, motivação e Enfoque por Tarefas no ensino-aprendizagem de ELE.

Declaro que os registros serão coletados por meio de instrumentos, tais como diário de bordo e narrativa de aprendizagem, e os resultados serão divulgados e disponibilizados para todos os que desejarem. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico. Como forma de agradecimento e contribuição, também me comprometo a apresentar este trabalho na ocasião que o IFB identificar como mais oportuna.

Ressalto que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas e que não gerará nenhum tipo de ônus financeiro ao IFB.

Autorizado por: _____

Cargo/Siape: _____

Brasília, de de 2014.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido — Aprendizizes

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APRENDIZES

“O pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”

Bortoni-Ricardo (2008, p.58)

Eu, Aline Fernandes da Silva Renó, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, orientanda do Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, na qualidade de professora-pesquisadora venho solicitar seu consentimento para utilizar os dados presentes nos diários de bordo, na narrativa de aprendizagem e as produções realizadas ao longo da disciplina para a minha pesquisa, que tem como objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no contexto universitário, tendo como pilares os constructos de autonomia, motivação e Enfoque por Tarefas.

Declaro que os resultados serão divulgados e disponibilizados para todos os que desejarem, assim como também de maneira impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico.

Ressalto que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas e que não gerará nenhum tipo de ônus financeiro ao participante.

Autorizado pelo aprendiz-participante: _____

Número do RG: _____ Órgão expedidor: _____

Brasília, de de 2014.

APÊNDICE C – Ficha para a escrita da Narrativa de Aprendizagem



Brasília, 31 de janeiro de 2014.

Eu, Aline Fernandes da Silva Renó, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, em primeiro lugar gostaria de agradecer por ter aceitado participar desta pesquisa que tem a intenção de colaborar com os estudos de aquisição em língua estrangeira, em especial em Língua Espanhola, e possibilitar a construção do conhecimento de todos os envolvidos neste processo. Ressalto que todos os dados, informações aqui expostos serão de uso exclusivo e confidencial e que a ética da pesquisa será respeitada. Durante a pesquisa, na coleta de registros seu nome não será alterado, porque apenas eu terei este acesso, porém no trabalho utilizarei pseudônimos para preservar sua identidade.

Neste primeiro momento gostaria que escrevesse um texto (narrativa) no qual contasse um pouco da sua trajetória como aluno(a) em geral, aluno(a) de língua(s), e como aluno(a) de espanhol. Como exemplo poderá escrever sobre: quando, como e por quê iniciou; suas motivações, interesses e/ou influências; que tipo de aluno você se considera; como acha que aprende melhor; estratégias de estudo; experiências positivas e/ou negativas enquanto estudante; se está satisfeito com seu desempenho; como se vê como aluno(a) de uma licenciatura que é um curso voltado para a docência; etc.

Você tem total liberdade na escrita deste texto (narrativa) que pode ser em português ou em espanhol e lembre-se: **toda** e **qualquer** informação tem relevância para este estudo.

ANEXO 1 – Diários de bordo

MÚSICA + PINTURA + DANZA + CINE + TEATRO + MÚSICA + PINTURA + DANZA + TEATRO

INSTITUTO FEDERAL

CARTELERA CULTURAL JUNIO

Encuentra

Pinturas

EXPOSICIÓN SALVADOR DALÍ
 Del 7 de junio de 2014 al 15 de junio de 2014.
 Muestra obras de los más famosos pintores.
 Ingreso libre. **ENTRADA LIBRE**

EXPOSICIÓN SOLAMENTE
 Del 16 de junio de 2014 al 22 de junio de 2014.
 Con la presencia de la pintura.
ENTRADA LIBRE

Música

CONCIERTOS

BANDA SINFÓNICA DEL TEATRO MUNICIPAL
 Miércoles, 4 de junio de 2014 a las 19:30h.
 Teatro Rosa Muriel - **ENTRADA LIBRE**

BANDA BNDS
 Jueves, 5 de junio de 2014. Precio - 6 €
 Plaza Miro - A las 20:00h.

FESTIVAL DE MÚSICA REGIONAL
 Domingo, 8 de junio de 2014 a las 17:00h.
 Teatro Rosa Muriel - Precio: 12 €

RECITAL DE GUITARRA CLÁSICA
BERNARDO GRACÍA HUDOBRO
 Sábado, 7 de junio de 2014.
 Plaza Miro - a las 20:00h.
 Precio: 3 €

Danza

DANZA FLAMENCA
 Domingo, 8 de junio de 2014.
 Teatro Arena - a las 19:00h.
 Precio: 4€

FESTIVAL DE DANZA DE CALLE
 Domingo, 15 de junio de 2014.
 Plaza Miro - A las 15:00h.
ENTRADA LIBRE.

Cine

medianeras

CINE CAMPUS
EXHIBICIÓN DE LA PELÍCULA
 Jueves, 5 de junio de 2014.
 Teatro Arena - a las 17:00h.
ENTRADA LIBRE

Teatro

AULA DE TEATRO
Días 5,6,7,8,9 y 10 - De 17 a 21 h.
 Dirig: Rodrigo Albán.
 Mx. 25 plazas. Duración: 25 horas.
 Más información: En el 954 23 45 30

LA JAULA TEATRO @presentar:
 Jamile Gómez y Darío Fernández en
 "Sueño de una noche de verano"
 Viernes, 20 de junio de 2014 - A las 15:00h.
 Teatro Rosa Muriel. Precio: 6 €.

Lengua Española II
Profesora: Aline Benó
Alumna: Karen Pereira

MÚSICA + PINTURA + DANZA + CINE + TEATRO + MÚSICA + PINTURA + DANZA + TEATRO

ENCUNTRAR

¿DÓNDE ENCUENTRAR DIVERSIONES?

CINE

El Instituto Cervantes de Berlín presenta, entre el 8 y el 19 de mayo en el cine Arsenal, el programa Correspondencias. Todas las cartas, un proyecto del Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB) que reúne en un formato innovador la obra de seis destacadas parejas de cineastas: José Luis Guerín - Jonas Mekas, Jaime Rosales - Wang Bing, Fernando Eimbeck - So Yong Kim, Isaki Lacuesta - Naomi Kawase, Albert Serra - Lisandro Alonso y Victor Erice - Abbas Kiarostami.

Vea más: <http://www.cervantes.es/>

Podrías buscarla en español.

MÚSICA

SALA IGNACIO CERVANTES. Presentación del proyecto Camerarpa dirigido por la maestra Mirtha Batista, junto a las jóvenes instrumentistas Anabel Gutiérrez Urraca (arpiста) e Iván Rubio (violinista). Interpretarán obras de François Joseph Dizi, Jan Ladislav Dussek, Bach-Grandjany, Alphonse Hasselmanns y Camille Saint-Saëns. Domingo 10 de febrero, 6:00 p.m.

SALA TEATRO DEL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES. Presentación del Dúo Rezak (Laboratorio Nacional de Música Electroacústica) Jueves 21, 7:00 p.m.

Vea más: <http://www.paradiso.es/>

La cultura es lo único que puede salvar un pueblo, lo único, porque la cultura permite ver la miseria y combatirla. La cultura permite distinguir lo que hay que cambiar y lo que se debe dejar, como la bondad de la gente, el compartir una empanada, un vino.
 (Mercedes Sosa)

TEATRO

COMO PASAR UN CONCURSO PUBLICO 2
 NIVEL SUPLENTE

Lugar: Teatro Marista, 615 Sur BRASLIA
 Sesiones: viernes 21:30, sábados y 21h30 19h 20h30 y domingos.

La mitad de Entrada: Tarjeta de Estudiante, los de 60 años o más y los maestros en el Distrito Federal. Donantes 1kg de comida o libro también pagan la mitad.

Vea más: <http://www.g7comedia.com/>

ANEXO 3 – Tarefa: Apresentação Criativa: livro *Doce Cuentos Peregrinos*



Conto *El Verano Feliz de la Señora Forbes* por meio de fantoches.



Conto *Maria dos Prazeres* por meio de um monólogo.