



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA**

ALINE SILVA GOMES

**MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM:
ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO**

Salvador
2018

ALINE SILVA GOMES

**MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM:
ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luísa Ortiz Álvarez

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gomes, Aline Silva

Motivações, estratégias e autonomia na
aprendizagem: elementos mobilizadores para o
desenvolvimento da expressão oral de professores de
espanhol em formação. / Aline Silva Gomes. --
Salvador, 2018.
347 f.

Orientador: Maria Luísa Ortiz Álvarez.
Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras da
UFBA, 2018.

1. Formação de professores. 2. Expressão oral em
espanhol. 3. Motivação. 4. Estratégias de
aprendizagem. 5. Autonomia na aprendizagem. I.
Álvarez, Maria Luísa Ortiz. II. Título.

ALINE SILVA GOMES

**MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM:
ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO**

Tese defendida em 19 de dezembro de 2018 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Luísa Ortiz Álvarez

Universidade Federal da Bahia/Universidade de Brasília

Membros da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Elizabete Aparecida Marques

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Examinadora Externa (Primeiro Titular)

Prof.^a Dr.^a. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

Universidade Federal de Goiás

Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

Universidade Federal da Bahia

Examinador Interno (Primeiro Titular)

Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto

Universidade Federal da Bahia

Examinador Interno (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof.^a Dr.^a. Mariney Pereira Conceição

Universidade de Brasília

1º Suplente Externo

Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros

Universidade Estadual de Feira de Santana

2º Suplente Externo

Prof.^a Dr.^a. Denise Maria Almeida Zoghbi

Universidade Federal da Bahia

1º Suplente Interno

Prof.^a Dr.^a. Márcia Paraquett Fernandes

Universidade Federal da Bahia

2º Suplente Interno

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade.

FREIRE (2015, p. 30-31)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a **Deus**, meu Pai, por ter me dado paz nesta missão árdua e ao mesmo tempo prazerosa, por me ter feito crescer como pessoa e profissional durante o período em que me dediquei ao doutorado. Neste tempo só confirmei o que já sabia, que, na verdade, não há nada melhor do que depender e entregar nossos planos totalmente em Suas mãos.

À minha **família** e **amigos**, em especial, pelo carinho e estímulo por meio de suas orações, e por acreditar em meu potencial. Amo vocês!

Especiais à minha querida orientadora, **Maria Luísa Ortiz Alvarez**, pelo acolhimento ao meu tema de pesquisa, pela orientação alegre e segura, pela dedicação, entusiasmo e presença constante (mesmo estando distante fisicamente) desde o início das aulas do doutorado, e pelo profissionalismo exemplar. Cada encontro de orientação – virtual ou presencial – foi para mim uma grande aula!

À professora **Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva**, coorientadora durante o período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Alcalá, pelas contribuições valiosas visando à construção do referencial teórico desta tese, e também pela dedicação e amizade.

Aos professores **Adelaide Oliveira** e **César Vitorino**, pela generosidade em colocar à minha disposição várias referências bibliográficas relevantes para este trabalho, às quais eu não tinha acesso.

Aos **professores do PPGLinC** e, em especial, ao secretário **Ricardo Luiz**, pela dedicação, receptividade e disposição para sanar as minhas dúvidas durante o doutorado.

Aos **professores que compuseram as bancas examinadoras** do Exame de Qualificação e Defesa, pelas suas valiosas contribuições.

À **Universidade do Estado da Bahia**, pela permissão de afastamento das atividades docentes para cursar o doutorado.

Aos **estudantes** que participaram desta pesquisa e contribuíram – por meio da troca de experiências – para que eu pudesse ampliar a minha visão em termos pessoais, acadêmicos e profissionais. Agradeço, também, aos professores **Auxiliadora Ferreira, Avani Paim, Gracielli Fabres, Marco Oliveira e Roberto Pereira**, pela disposição em dedicar-me o seu tempo e suas vozes, ao compartilhar os seus conhecimentos adquiridos em sala de aula.

À **Universidade de Alcalá**, em especial, ao professor **Florentino Paredes García**, docente do *Máster Universitario em Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, e às **professoras do Alcalíngua**, pela acessibilidade e pela oportunidade de poder refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira com base em experiências vivenciadas com estudantes oriundos de diferentes culturas.

À **CAPES**, pela concessão da bolsa para Doutorado Sanduíche – PDSE – realizado na Universidade de Alcalá.

Aos amigos que eu ganhei, reencontrei e que me acolheram com carinho durante o tempo em que estudei na Espanha: **Jael, Janaina, Marcial, Maya, Miriam, Teresa, Thaisa, Vantuio e Viviane**.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na concretização deste trabalho.

RESUMO

Com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, nesta tese temos como objetivo principal investigar sobre o papel da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia como elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de Espanhol em formação inicial. Como referencial teórico, adotamos, dentre outros autores: Dörnyei (1994; 2005; 2014), Oxford (1989; 2003) e Benson (1997; 2000; 2001). O tema proposto é relevante por diferentes razões. Entre elas, a escassez de trabalhos direcionados ao estudo do desenvolvimento da expressão oral – enquanto habilidade linguística – nos cursos de formação de professores; a compreensão de que a competência comunicativa desempenha um papel importante na formação integral do futuro professor de Espanhol; a necessidade de pesquisas que busquem compreender os fatores que mobilizam o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol nos cursos voltados para a formação docente, e a importância da Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro ao longo de décadas. Para realizar este estudo, investigamos oito estudantes de um curso de Letras/Espanhol, matriculados numa universidade pública, localizada no estado da Bahia. Como recursos e instrumentos de coleta e análise de informações, utilizamos questionários, entrevistas, narrativas escritas, observações com notas de campo em sala de aula, um *blog* e um grupo no *Facebook*. Estes últimos recursos foram criados com o propósito de sensibilizar os estudantes em relação aos elementos mobilizadores para o aprimoramento da expressão oral em Espanhol, considerados neste trabalho. Ainda nesta pesquisa, analisamos como dados secundários os documentos oficiais do curso de licenciatura em foco, bem como questionários e entrevistas concedidos por professores de Espanhol. Após a análise, confirmamos que a motivação é um dos elementos que mobilizam o desenvolvimento da expressão oral – em Espanhol – dos participantes da pesquisa. Os elementos que têm propiciado o aprimoramento dessa habilidade linguística são as aulas deste idioma na universidade, a ação dos professores e o uso de recursos tecnológicos disponíveis na *Internet*. Por outro lado, os fatores que têm interferido de forma negativa no aprimoramento dessa habilidade linguística são a timidez, o medo de ser corrigido em público pelo professor e/ou colegas, o nervosismo para falar em público, a insegurança e a falta de confiança em si próprio. No que tange às estratégias de aprendizagem, notamos que os estudantes utilizam as estratégias diretas; houve um incremento em relação a sua frequência de uso, em particular, as de memória. Sobre a adoção das estratégias indiretas, averiguamos que as metacognitivas são amplamente consideradas; entretanto, percebemos que o seu uso diminuiu ao longo da pesquisa. Também observamos uma mudança positiva de atitude dos alunos no que se refere à valorização das estratégias sociais e afetivas. No que concerne à autonomia da aprendizagem da expressão oral da L-alvo, os estudantes reconhecem que precisam ter a capacidade para responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, e que os professores devem atuar como seus aliados nesse sentido. Os recursos disponíveis na *Internet* têm um papel importante no desenvolvimento da autonomia desses alunos. Ademais, avaliamos que eles precisam desenvolver mais a sua autonomia dentro do contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Formação de professores; Expressão oral em Espanhol; Motivação; Estratégias de aprendizagem; Autonomia na aprendizagem.

ABSTRACT

Based on the theoretical assumptions of Applied Linguistics, this thesis aims to investigate the role of motivation, learning strategies and autonomy as mobilizing elements for the development of oral expression of Spanish teachers in initial formation. As a theoretical reference, we adopted among other authors: Dörnyei (1994; 2005; 2014), Oxford (1989; 2003) and Benson (1997; 2000; 2001). The proposed theme is relevant for different reasons. Among them are the shortage of works directed to the study of the development of oral expression – as a linguistic ability – in teacher training courses, the understanding that communicative competence plays an important role in the integral formation of the future Spanish teacher, the need for research that seeks to understand the factors that mobilize the development of oral expression in Spanish in the courses focused on teacher education, and the importance of the Spanish Language in the Brazilian educational context throughout decades. To carry out this study, we investigated eight students from a Literature / Spanish course enrolled in a public university, located in the state of Bahia. As resources and instruments of information collection and analysis, we used questionnaires, interviews, written narratives, observations with field notes in the classroom, a blog and a group on *Facebook*. These latter resources were created with the purpose of sensitizing the students in relation to the mobilizing elements for the improvement of the oral expression in Spanish, considered in this work. Also in this research, we analyze as secondary data the official documents of the graduate course in focus, as well as questionnaires and interviews granted by Spanish teachers. After the analysis, we confirm that the motivation is one of the elements that mobilize the development of the oral expression – in Spanish – of the participants of the research. The elements that have contributed to the improvement of this linguistic ability are the classes of this language in the university, the action of the teachers and the use of technological resources available on the *Internet*. On the other hand, the factors that have negatively interfered in the improvement of this linguistic ability are the shyness, the fear of being corrected in public by the professor and /or colleagues, the nervousness to speak in public, the insecurity and the lack of confidence in oneself. Regarding learning strategies, we noticed that students use direct strategies; there was an increase in frequency of use, in particular memory. On the adoption of indirect strategies, we find that metacognitive are widely considered; however, we noticed that its use decreased during the research. We also observed a positive change in students' attitudes regarding the valorization of social and affective strategies. Regarding the autonomy of learning the oral expression of target language, students recognize that they need to be able to take responsibility for their own learning, and that teachers should act as their allies in this regard. The resources available on the *Internet* play an important role in developing the autonomy of these students. In addition, we assess that they need to further develop their autonomy within the context of the classroom.

Keywords: Applied Linguistics; Teacher training; Oral expression in Spanish; Motivation; Learning strategies; Autonomy in learning.

RESUMEN

Con base en los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada, en esta tesis tenemos como objetivo principal investigar sobre el papel de la motivación, de las estrategias de aprendizaje y de la autonomía como elementos movilizados para el desarrollo de la expresión oral de profesores de Español, en formación inicial. Como referencial teórico, adoptamos, entre otros autores: Dörnyei (1994; 2005; 2014), Oxford (1989; 2003) y Benson (1997; 2000; 2001). El tema propuesto es relevante por diferentes razones. Entre ellas, la escasez de trabajos dirigidos al estudio del desarrollo de la expresión oral – como habilidad lingüística – en los cursos de formación de profesores, la comprensión de que la competencia comunicativa desempeña un papel importante en la formación integral del futuro profesor de Español, la necesidad de investigaciones que procuren entender los factores que movilizan el desarrollo de la expresión oral en Español en los cursos de formación docente, y la importancia de la Lengua Española en el contexto educativo brasileño a lo largo de décadas. Para realizar este estudio, investigamos ocho estudiantes de un curso de Letras/Español matriculados en una universidad pública, situada en el estado de Bahía. Como recursos e instrumentos de colecta de datos y análisis de informaciones, utilizamos cuestionarios, entrevistas, narrativas escritas, observaciones con notas de campo en clase, un *blog* y un grupo en el *Facebook*. Estos últimos recursos fueron creados con o propósito de sensibilizar a los estudiantes con relación a los elementos movilizados para el perfeccionamiento de la expresión oral en Español, considerados en este trabajo. Además, en esta investigación analizamos, como datos secundarios, los documentos oficiales del curso de licenciatura en foco, así como cuestionarios y entrevistas concedidos por profesores de Español. Después del análisis, confirmamos que la motivación es uno de los elementos que movilizan el desarrollo de la expresión oral – en Español – de los participantes de la investigación. Los elementos que han propiciado el perfeccionamiento de esa habilidad lingüística son las clases de este idioma en la universidad, la acción de los profesores y el uso de los recursos tecnológicos disponibles en *Internet*. Por otro lado, los factores que han interferido de manera negativa en el perfeccionamiento de esa habilidad lingüística son la timidez, el miedo de ser corregido en público por el profesor y/o colegas, el nerviosismo al hablar en público, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo. En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, notamos que los estudiantes utilizan las estrategias directas; hubo un incremento en relación a su frecuencia de uso, en particular, las de memoria. Sobre la adopción de las estrategias indirectas, averiguamos que las metacognitivas son ampliamente consideradas; sin embargo, percibimos que su uso disminuye a lo largo de la investigación. También observamos un cambio positivo de actitud de los alumnos en lo que se refiere a valorización de las estrategias sociales y afectivas. En lo que concierne a la autonomía del aprendizaje, relativa a la expresión oral en la L-meta, los estudiantes reconocen que necesitan tener la capacidad de responsabilizarse por su propio aprendizaje, y que los profesores deben actuar como sus aliados en ese sentido. Los recursos disponibles en la *Internet* desempeñan un papel importante en el desarrollo de la autonomía de estos alumnos. Además, evaluamos que ellos necesitan desarrollar más su autonomía dentro del contexto de aula.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; Formación de profesores; Expresión oral en Español; Motivación; Estrategias de aprendizaje; Autonomía en el aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

FIGURA 1–	Figura representativa das competências do professor de LE	43
-----------	---	----

QUADROS

QUADRO 1 –	Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas	85
QUADRO 2 –	Perfil Socioeconômico e Educacional dos participantes da pesquisa	134

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Motivo da escolha do curso de Letras/Espanhol	135
GRÁFICO 2 –	Habilidade de expressão oral em Espanhol antes do curso de licenciatura	136
GRÁFICO 3 –	Local de uso do computador	137
GRÁFICO 4 –	Finalidade de uso do computador	137
GRÁFICO 5 –	Vantagens do uso da <i>Internet</i>	138
GRÁFICO 6 –	Expectativas dos alunos com relação às disciplinas ED 0086 e ED 0090	154
GRÁFICO 7 –	Perfil motivacional dos estudantes: afirmativas A, B, C, D, E	160
GRÁFICO 8 –	Perfil motivacional dos estudantes: afirmativas F, G, H, I	162
GRÁFICO 9 –	Perfil motivacional dos estudantes: afirmativas J, K, L, M	164
GRÁFICO 10 –	Perfil motivacional dos estudantes: afirmativas N, O, P, Q	165
GRÁFICO 11 –	Perfil motivacional dos estudantes pós- aulas: afirmativas A, B, C, D	166
GRÁFICO 12 –	Perfil motivacional dos estudantes pós-aulas: afirmativas E, F, G, H	170
GRÁFICO 13 –	Perfil motivacional dos estudantes pós-aulas: afirmativas I, J, K	172
GRÁFICO 14 –	Questionário inicial: tarefas (des) motivadoras	175
GRÁFICO 15 –	Questionário final: tarefas (des) motivadoras	177
GRÁFICO 16 –	Elementos que têm contribuído para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol (Questionário Inicial)	180
GRÁFICO 17 –	Elementos que contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol (Questionário Final)	183
GRÁFICO 18 –	Elementos que têm dificultado o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol (Questionário Inicial)	185
GRÁFICO 19 –	Elementos que dificultaram o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol (Questionário Final)	188
GRÁFICO 20 –	Uso de Estratégias Cognitivas (Questionário Inicial)	205

GRÁFICO 21 –	Uso das Estratégias de Memória (Questionário Inicial)	206
GRÁFICO 22 –	Uso das Estratégias de Compensação (Questionário Inicial)	207
GRÁFICO 23 –	Uso das Estratégias Metacognitivas (Questionário Inicial)	208
GRÁFICO 24 –	Uso das Estratégias Sociais (Questionário Inicial)	209
GRÁFICO 25 –	Uso das Estratégias Afetivas (Questionário Inicial)	210
GRÁFICO 26 –	Uso das Estratégias Cognitivas: (Questionário Final)	211
GRÁFICO 27 –	Uso das Estratégias de Memória (Questionário Final)	211
GRÁFICO 28 –	Uso das Estratégias de Compensação (Questionário Final)	213
GRÁFICO 29 –	Uso das Estratégias Metacognitivas (Questionário Final)	214
GRÁFICO 30 –	Uso das Estratégias Sociais (Questionário Final)	216
GRÁFICO 31 –	Uso das Estratégias Afetivas (Questionário Final)	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DTCELE	<i>Diccionario de Términos Clave de Español como Lengua Extranjera</i>
EaD	Ensino a Distância
EA	Estratégia de Aprendizagem
EALs	Estratégias de Aprendizagem de Línguas
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua-alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
L1	Língua Materna
L-meta	Língua-meta
MCER	Marco Comum Europeu de Referência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – SOBRE A PESQUISA	16
1.1 INTRODUÇÃO	16
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	18
1.4 OBJETIVOS	20
1.5 PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.6 DA PESQUISA	21
1.7 REFERENCIAL TEÓRICO	23
1.8 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	24
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL	26
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO ESTADO DA BAHIA	26
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UNEB	29
2.3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DENTRO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESPANHOL	36
2.3.1 Competências docentes	43
2.3.2 Estilos de aprendizagem	47
2.3.3 Estratégias de comunicação	49
2.3.4 Habilidades linguísticas	52
2.4 O <i>BLOG</i> E <i>FACEBOOK</i> COMO FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM DE LE	62
CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM LE	67
3.1 MOTIVAÇÃO	67
3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	78
3.3 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM	90
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	111
4.1 TIPO DE PESQUISA	111
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA	116
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	117
4.4 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS	118
4.4.1 Questionários	118
4.4.2 Observação com notas de campo	121
4.4.3 Entrevistas	122
4.4.4 Narrativas escritas	124
4.4.5 Blog e Facebook	125
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	128

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	132
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES	132
5.2 PERFIL LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES	135
5.3 USO DO COMPUTADOR E <i>INTERNET</i>	136
5.4 SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO	139
5.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ELEMENTOS MOBILIZADORES	146
5.5.1 Motivações para aprimorar a expressão oral em Espanhol	146
5.5.2 Estratégias para desenvolver a expressão oral em Espanhol	203
5.5.3 Autonomia: capacidade para responsabilizar-se pela própria aprendizagem	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	290
REFERÊNCIAS	299
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	308
APÊNDICES	315
APÊNDICE A – Questionário inicial para os estudantes	316
APÊNDICE B – Questionário final para os estudantes	327
APÊNDICE C – Orientações para a elaboração das narrativas	334
APÊNDICE D – Amostra de nota de campo	335
APÊNDICE E – Questionário para os professores	338
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os professores	344
APÊNDICE G – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	346

CAPÍTULO 1 – SOBRE A PESQUISA

Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

1.1 INTRODUÇÃO

Compreender o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, até os dias atuais, tem sido alvo dos estudiosos da linguagem humana como filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas e linguistas aplicados. No entanto, ao considerar o contexto universitário brasileiro – em especial os cursos de formação de professores de Espanhol –, observamos que há uma carência de estudos sistemáticos acerca do desenvolvimento da expressão oral, em Língua Espanhola, em aprendentes brasileiros que realizam seus estudos nos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol. Em outras palavras, este é um tema que precisa ser mais bem explorado.

Neste estudo, intitulado *Motivações, Estratégias e Autonomia na Aprendizagem: Elementos Mobilizadores para o Desenvolvimento da Expressão Oral de Professores de Espanhol em Formação*, investigamos acerca do papel da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia do aprendiz para o desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola no âmbito da formação de professores, em particular, em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol de uma universidade do Estado da Bahia.

A expressão oral é uma das habilidades linguísticas que o aprendente de uma língua (seja materna, ou estrangeira) pode desenvolver durante um ato comunicativo e, por meio dela, ser capaz de transmitir, processar e negociar a informação com um ou mais interlocutores. Ela está intimamente relacionada à compreensão oral e compõe, junto à expressão escrita e à compreensão leitora, as habilidades linguísticas básicas, sem deixar de lado a interação e a mediação. Em linhas gerais, acreditamos que o aluno – futuro professor de Espanhol – precisa compreender os conceitos de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (LE) (tratamos sobre esses conceitos ao longo do trabalho), no intuito de conscientizar-se das responsabilidades que um futuro docente precisa ter e das diferentes competências e habilidades que precisa desenvolver, dentre as quais a expressão oral.

1.2 JUSTIFICATIVA

Consideramos que o tema proposto nesta pesquisa é relevante por diferentes razões. A primeira delas é a compreensão de que a competência comunicativa desempenha um papel importante na formação integral do futuro professor de Espanhol. Além disso, entendemos que pesquisas relacionadas à fluência, proficiência e competência em Língua Espanhola, bem como acerca dos fatores mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral necessitam ser mais bem exploradas, pois têm recebido pouca atenção.

Uma segunda justificativa é a escassez de pesquisas dentro da temática proposta. Ao acessar o banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior –, verificamos a existência de poucos trabalhos direcionados ao estudo do desenvolvimento da expressão oral, enquanto habilidade linguística, nos cursos de formação de professores e, os poucos que aparecem no banco disponibilizado por este órgão, têm como objeto o estudo da Língua Inglesa, voltados para a modalidade de Ensino a Distância (EaD). Deste modo, confirmamos a necessidade de se investigar sobre o tema no âmbito do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol no qual atuamos como professora formadora.

Desenvolvemos esta pesquisa em um contexto em particular, considerando uma das carências detectadas entre os estudantes de Espanhol matriculados em um curso de formação de professores. Entretanto, acreditamos que os resultados deste trabalho poderão servir como chamariz para futuras intervenções pedagógicas não somente no contexto em que desenvolvemos esta pesquisa como também em outros cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol que enfrentem o problema aqui abordado.

Ao realizar a busca de estudos relacionados ao desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, de maneira geral, nos cursos de formação de professores, observamos que há uma escassez ainda maior. Os trabalhos até agora publicados investigam a produção oral no que tange aos aspectos fonéticos, como, por exemplo, a tese de doutorado de Silva (2012) e a dissertação de mestrado de Gomes (2013). No que concerne ao desenvolvimento da expressão oral em Espanhol em cursos de formação de professores, identificamos apenas o trabalho de Santos (2012) que propõe o estudo da expressão oral dos alunos concluintes dos cursos de Letras/Espanhol e Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. Nesta pesquisa, a autora analisa os fatores positivos, negativos e (des) motivacionais que implicam no desenvolvimento da habilidade linguística em foco.

Pesquisas que busquem compreender os fatores que mobilizam o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola no contexto acadêmico – em especial nos cursos

voltados para a formação docente – certamente poderão contribuir para o (re) conhecimento e a viabilidade de estratégias que auxiliem tanto os discentes, quanto os formadores para melhorar, assim, o nível de fluência e proficiência na Língua Alvo (doravante L-alvo). E, ao mesmo tempo, que os motivem e incentivem a ser mais autônomos com relação à sua aprendizagem e assim, ao se formarem e irem para seus respectivos contextos de trabalho, eles possam cumprir o seu papel de preparar cidadãos proficientes neste idioma. Vale ressaltar que neste estudo contamos com o auxílio de diferentes ferramentas disponibilizadas pela *Internet*, como, por exemplo, o *Blog e o Facebook*, uma vez que reconhecemos a sua praticidade e importância no incentivo de elementos necessários à aprendizagem de uma LE: autonomia, motivação e interação.

A pesquisa também visa a contribuir no sentido de se pensar em mudanças necessárias e urgentes no processo de formação dos cursos de Letras que levem verdadeiramente em consideração as Diretrizes para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) onde claramente se explicita a questão do desenvolvimento de competências específicas do professor, dentre as quais a competência comunicativa e a competência intercultural. Como consequência, os resultados alcançados neste estudo serão amplamente divulgados em revistas especializadas na área de ensino e aprendizagem de línguas, bem como em eventos acadêmicos nacionais e internacionais. No entanto, reconhecemos que nem sempre os resultados das investigações conseguem atingir um público-alvo tão amplo e diversificado, sobretudo se considerarmos as dimensões continentais do Brasil e a sua diversidade cultural.

Nesta tese, decidimos investigar acerca do papel da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia no desenvolvimento da expressão oral – em Espanhol – pelas seguintes razões: i) a motivação está relacionada com as causas pelas quais os indivíduos escolhem, iniciam e mantêm (ou não) a ação de aprender um idioma; ii) para aprender uma língua, o estudante precisa realizar ações específicas, dar passos e/ou adotar técnicas a fim de aperfeiçoar a sua aprendizagem; e iii) postulamos que é primordial que o estudante seja capaz de responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem.

Por último – não menos relevante – destacamos a importância da Língua Espanhola no cenário brasileiro ao longo de décadas. O advento do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991, e o fenômeno da globalização foram e são parcialmente responsáveis pela valorização desta língua no Brasil, à medida que eliminou as fronteiras entre países, permitindo a livre circulação de pessoas. Além do interesse particular que a língua e culturas hispânicas despertam nas pessoas, é importante perceber que vivemos numa época de relações

político-comerciais que nos decanta, de certo modo, pela necessidade do conhecimento deste idioma. Um fato marcante foi a sanção da Lei 11.161, no dia 05 de agosto de 2005, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Essa Lei (que infelizmente foi revogada pela Medida Provisória nº 746 do governo federal, transformada na Lei 13.945, aprovada em 16 de fevereiro de 2017) que tornara obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas do Ensino Médio. Contudo, destacamos que, apesar das inúmeras dificuldades na implementação da Lei 11.161/2005, o governo brasileiro investiu na formação de professores de Espanhol por meio da abertura de mais vagas nas licenciaturas e de concursos públicos para docentes, dentre outras medidas, além da capacitação daqueles que já ministram aulas. Independentemente da revogação da Lei 11.161, os professores que continuam se formando a cada semestre nas universidades serão importantes para a implementação e consolidação da Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro, ou seja, terão papel fundamental para que o ensino do Espanhol seja efetivo em nosso país.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Acreditamos na relevância deste estudo no que tange ao ponto de vista científico, dado que visa a contribuir de forma cumulativa para a área da Linguística Aplicada¹ (LA) e ensino-aprendizagem de línguas. Em linhas gerais, nesta pesquisa abordamos o tema proposto a fim de obter uma melhor compreensão acerca da importância da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia do aprendente para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola dentro dos cursos de Letras/Espanhol, na modalidade presencial. Portanto, trata-se de um estudo praticamente inédito. Neste trabalho, discutimos concomitantemente a respeito de três fatores considerados relevantes para a aprendizagem da Língua Espanhola, o que faz com que a abordagem adotada seja também apontada como inovadora. Assim, buscamos contribuir de modo a superar algumas lacunas existentes acerca do tema escolhido.

Consideramos este estudo relevante não apenas para a área acadêmica e científica em que se insere, mas, principalmente para a área social, pois tem como propósito contribuir, de alguma maneira, para a melhoria do processo formativo dos futuros professores brasileiros de Espanhol, bem como dos aprendentes dessa língua em diferentes contextos educacionais.

¹ Nesta pesquisa, adotamos o conceito amplo de Linguística Aplicada formulado pela Associação Internacional de Linguística Aplicada – AILA (disponível no *site* <http://www.aila.info/en/about/what-is-aila.html>), que a define como um “campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que lida com os problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou desenvolvendo novos referenciais teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas.” (Tradução nossa).

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral neste trabalho é investigar sobre o papel da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia como elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral – em Língua Espanhola – de estudantes de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, de uma universidade localizada no estado da Bahia.

Os objetivos específicos são: i) identificar nos documentos oficiais do curso aspectos que se relacionam com o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol; ii) identificar as motivações e os fatores que contribuem e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos alunos participantes da pesquisa; iii) analisar as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa, para o desenvolvimento da expressão oral, no intuito de melhorar a sua fluência e proficiência; e iv) investigar como se manifesta a autonomia desses alunos, no desenvolvimento da sua expressão oral, ao utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* como o *Blog* e o *Facebook*.

1.5 PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo de cinco anos atuando como professora em um Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol sediado em Salvador/Bahia, observamos que parte dos estudantes – mesmo já cursando os últimos semestres da formação inicial – apresentam dificuldades para expressar-se oralmente, com segurança, em Língua Espanhola. Isso se observa explicitamente, por exemplo, durante as práticas de estágio supervisionado, quando os alunos têm a oportunidade de comunicar-se em Espanhol em sala de aula. Os discentes, muitas vezes, relatam que sentem insegurança em expressar as suas ideias oralmente na L-alvo, e que não conseguem identificar avanços no desenvolvimento dessa habilidade. É importante ressaltar que o curso de licenciatura em foco oferece uma carga horária elevada de aulas de Língua Espanhola, se comparada a outros cursos de formação de professores existentes no país: no total são 690 horas, das quais 75 estão destinadas exclusivamente a duas disciplinas que têm como propósito o aprimoramento das habilidades de compreensão e expressão oral. Por outro lado, são muito comuns os comentários na comunidade acadêmica de que não é possível – ou muito difícil – adquirir um nível satisfatório em LE (neste caso em Espanhol), estudando apenas as disciplinas da graduação. A partir dessa apreensão, as perguntas que orientam esta pesquisa são as seguintes:

1. Como os documentos oficiais do curso investigado tratam da questão da expressão oral em Língua Espanhola?;
2. Quais são os elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral – em Língua Espanhola – de estudantes de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol localizado em Salvador (Bahia)?;
 - 2.1 Quais são as motivações e os fatores que propiciam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral desses futuros professores em formação?;
 - 2.2 Quais são as Estratégias de Aprendizagem (doravante EAs) utilizadas por esses alunos para esse fim?;
 - 2.3 Como se manifesta a autonomia desses formandos, no desenvolvimento da sua expressão oral, ao utilizar ferramentas disponíveis na *web* como o *Blog* e o *Facebook*?

Nosso objetivo, ao longo deste estudo, é propor possíveis respostas para essas perguntas, bem como discuti-las à luz das teorias e dos dados que o fundamentam.

1.6 DA PESQUISA

Neste trabalho, investigamos um grupo formado por 08 alunos com idades entre 20 e 45 anos, matriculados em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol que está localizado na cidade de Salvador/BA. Contamos com a participação de estudantes que cursaram os seguintes componentes curriculares de forma sequencial: **Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I** e **Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II**. A primeira disciplina tem a carga horária total de 45 horas, e a segunda, de 30 horas. Ambos os componentes são destinados aos discentes que estão cursando, respectivamente, o segundo e o terceiro semestres do curso de licenciatura em questão, isto é, os participantes deste estudo são alunos que possuem o nível básico de Língua Espanhola.

Para esta pesquisa, elaboramos atividades destinadas a esses discentes a fim de que eles tivessem a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento da sua expressão oral, levando em conta as suas motivações e EAs e, dessa forma, identificar quais são os mecanismos de autorregulação que eles utilizam durante o processo. O estudo é de cunho interpretativista, uma vez que fizemos o registro das atividades desenvolvidas com base em um roteiro (flexível) de observação dos participantes em sala de aula. Assim, a pesquisadora atuou como observadora. O processo de observação foi acompanhado e registrado através de anotações, em forma de notas de campo. Igualmente, realizamos entrevistas semiestruturadas com 04 professores formadores que ministraram aulas nas disciplinas de Língua Espanhola no

curso, a fim de saber como eles auxiliam os seus alunos a desenvolver a expressão oral durante as aulas. Buscamos, ainda, por meio das entrevistas, conhecer como os professores trabalham a autonomia em sala de aula, como motivam seus alunos e quais EAs ensinam para que eles utilizem e desenvolvam essa habilidade.

Nesta investigação, também, analisamos as narrativas escritas pelos alunos do curso de Letras em pauta, bem como as postagens realizadas por eles em um *blog* e um grupo fechado (secreto) criado no *Facebook* para a pesquisa. As atividades elaboradas para os participantes do estudo foram conduzidas pela pesquisadora (desenvolvidas por meio das duas ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet*), que tinham como objetivo dar a eles a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento da sua expressão oral. Por meio destes recursos, geramos os dados que deram subsídios para analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes para aperfeiçoar seus conhecimentos em Língua Espanhola, e avaliar se, na prática, os alunos se tornam mais autônomos (ou não) ao utilizarem essas ferramentas. Deste modo, pretendíamos discutir a relação entre autonomia e as condições para que ela se desenvolva, assim como abordar as estratégias que podem favorecer a autonomia do aprendente de Língua Espanhola. Ressaltamos que as atividades com o *Blog* e com o grupo secreto do *Facebook* foram realizadas em paralelo com as disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I e Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II, ministradas por diferentes professores.

Outros dados (para a pesquisa) foram gerados, também, por meio da aplicação de dois questionários ao grupo investigado: o primeiro foi aplicado no primeiro dia de aula da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I, com o propósito de coletar informações acerca do perfil socioeconômico e linguístico dos aprendentes, identificar as razões pelas quais estudam o Espanhol, experiências anteriores de aprendizagem desse idioma, dentre outras informações; o segundo foi aplicado ao concluir a disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II, no intuito de reunir informações sobre o desenvolvimento das aulas e avaliação dos discentes com relação a diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da expressão oral.

No que tange ao tipo de pesquisa, de acordo com os objetivos traçados, o estudo proposto é qualitativo, de natureza interpretativista. A pesquisa em LA utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998). Em geral, podem ser gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o

paradigma qualitativo, pois permite a triangulação (CANÇADO, 1994), a análise de registros de diferentes naturezas, a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Neste estudo também, optamos – de modo complementar – pela pesquisa quantitativa, uma vez que reunimos dados que são quantificados numericamente.

Nesta investigação, ainda, adotamos como abordagem secundária a análise documental, isto é, realizamos uma análise crítica do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, do currículo, e das ementas das disciplinas voltadas para a expressão oral, a fim de avaliar o lugar que o desenvolvimento da expressão oral ocupa dentro do curso de licenciatura investigado.

A análise das informações levantadas nesta pesquisa se dá através de um trabalho minucioso de leitura e anotações dos aspectos observados, e por meio do cruzamento de informações. A partir dessa primeira etapa, os dados obtidos são relacionados aos objetivos centrais da pesquisa. Após o processo de análise, anotações e comparações, chegamos aos dados finais, os quais são interpretados com o propósito de embasar a elaboração de possíveis contribuições teóricas para a área de ensino-aprendizagem de Espanhol para brasileiros.

1.7 REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de investigar o desenvolvimento da expressão oral dos professores de Espanhol em formação inicial, realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos três construtos principais abordados neste estudo que são: a motivação, as EAs e a autonomia na aprendizagem. Considerando a importância destes aspectos dentro do processo de aprendizagem de línguas, fundamentamos esta tese em textos clássicos de cada uma dessas áreas. Para tratar da motivação, trazemos autores como Crookes e Schmidt (1991), Cantos Gómez (1999), Ryan e Deci (2000), Brown (2007) e Ushioda e Dörnyei (2012). No entanto, adotamos como referencial teórico sobre este assunto a proposta elaborada por Dörnyei (1994; 2005; 2014). Ao abordar sobre as Estratégias de Aprendizagem de Línguas (doravante, EALs), consideramos nesta pesquisa o trabalho de Oxford (1989; 2003). Entretanto, mencionamos também as contribuições de Stern (1975), Rubin (1975; 1987), Naiman et al. (1978), Cohen (1987; 1998; 2003), O' Malley e Chamot (1990), Lessard-Clouston (1997), Ellis (1999), Griffiths (2004) e Chamot (2004; 2005), etc., sobre o tema. E, para discorrer acerca da autonomia na aprendizagem de línguas, abordamos os trabalhos de Little (1991; 2000), Dickinson (1994), Pennycook (1997), Sinclair (2000), Scharle e Szabó (2000), dentre

outros. Porém, nesta pesquisa, adotamos como base teórica os estudos de Benson (1997; 2000; 2001).

1.8 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para alcançar os objetivos propostos, esta tese está dividida em cinco capítulos. Neste CAPÍTULO – SOBRE A PESQUISA – expomos a justificativa do estudo e a sua relevância, os objetivos e as perguntas de pesquisa (o problema), o contexto em que esta se desenvolve, além das principais referências teóricas adotadas.

No CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL – apresentamos uma visão panorâmica sobre os cursos de formação de professores de Espanhol no estado da Bahia e, em particular, discorremos acerca do curso de Letras/Espanhol investigado neste trabalho. Abordamos, ainda, os processos de aprendizagem dentro da formação docente de professores de Espanhol e, por último, tratamos acerca do *Blog* e do *Facebook* como recursos para a aprendizagem de Língua Espanhola.

No CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM LE – discutimos acerca de três construtos considerados relevantes para a LA dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, que são: a motivação, as EAs e a autonomia na aprendizagem. Em outras palavras, mencionamos o papel destes fatores para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes futuros professores de Espanhol.

No CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – apresentamos o tipo de pesquisa adotado e o contexto em que a desenvolvemos. Discorremos, também, sobre os caminhos percorridos pela investigação, apresentamos em detalhe o perfil dos participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para a geração de dados.

No CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – avaliamos os documentos do curso pesquisado (Projeto Político Pedagógico, currículo e ementas das disciplinas de Língua Espanhola). Analisamos os dados gerados com base nas informações fornecidas pelos estudantes participantes do estudo (por meio de questionários, entrevistas, narrativas de histórias de vida, observações com notas de campo, e interações no *Blog* e *Facebook*), bem como os questionários e entrevistas concedidas pelos professores formadores desses estudantes, que ministram aulas nas disciplinas de Língua Espanhola. Por fim, realizamos a triangulação dos dados no intuito de alcançar respostas para as questões levantadas no início do estudo.

Por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos as perguntas de pesquisa, fazemos um resumo do que mostraram os resultados, bem como sugerimos algumas propostas para futuros estudos que podem ser realizados na área aqui investigada.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Neste capítulo, discutimos sobre as bases teóricas que fundamentam esta tese. Para iniciar, versamos sobre a formação de professores de Espanhol no Estado da Bahia e, em particular, abordamos a proposta do curso de licenciatura em Letras/Espanhol oferecido pela UNEB (*Campus Salvador/BA*). Discorremos, ainda, acerca dos processos de aprendizagem dentro da formação docente e, por último, mencionamos a importância das ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* – em particular o *Blog* e o *Facebook* – para a aprendizagem de línguas.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO ESTADO DA BAHIA

O Estado da Bahia possui quatro universidades públicas que oferecem cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol, que são: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nas cidades de Salvador (*Campus – I*) e Santo Antônio de Jesus (*Campus – V*). Esta última instituição também oferece o curso de Licenciatura em Letras/Espanhol na modalidade a distância. Em seguida, discorremos sobre os cursos de licenciatura mencionados.

A UFBA é a instituição de ensino superior pioneira no Estado da Bahia, no que se refere à formação de professores de Espanhol. Segundo informações disponíveis no *site* do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA²), quando a Universidade foi criada pelo Decreto nº 9155, de abril de 1946, incorporou a Faculdade de Filosofia da Bahia, na qual funcionavam os cursos de Letras Clássicas, de Letras Românicas e de Letras Germânicas, desde 1941. Entretanto, conforme informações do mesmo *site* supramencionado, através do Decreto nº 62241, de 08 de fevereiro de 1968, houve o desmembramento do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia que deu origem à estruturação de uma unidade exclusiva para o

² Ver nas referências.

funcionamento dos cursos de Letras. Inicialmente, cinco departamentos passam a compor o ILUFBA, que hoje possui sede própria na capital baiana. A UFBA oferece o curso de licenciatura única (Letras-Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) /Espanhol) e o de licenciatura dupla (Letras Vernáculas e LEM- Português e Espanhol), funcionado nos turnos diurno e noturno. Entramos em contato com a Instituição a fim de obter informação com relação ao número de estudantes egressos dos cursos da UFBA, desde o ano de aprovação da Lei 11.161/2005, mas não obtivemos resposta.

A UESC, de acordo com Andrade Neta (2001), foi fundada como instituição estadual pública em 06 de dezembro de 1991, sendo a mais jovem entre as quatro universidades públicas de ensino superior do estado da Bahia. Os primeiros passos para a sua fundação ocorreram por volta da década de sessenta do século XX, quando se criaram as escolas superiores de Direito, Filosofia e Ciências Econômicas para atender as cidades de Itabuna e Ilhéus. Ainda, segundo a autora, em 1972, por iniciativa de líderes nacionais da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), essas escolas que antes funcionavam de forma isolada foram agrupadas em uma única sede localizada entre os municípios anteriormente mencionados, formando a FESPI (Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna). De início, essa Federação era mantida por um órgão de natureza privada, a Fundação Santa Cruz. Quase vinte anos após a fundação da FESPI, em 1991, esta foi incorporada ao quadro das escolas públicas de ensino superior do Estado da Bahia por meio da publicação da Lei 6.344 (Bahia, 1991), depois de muitas lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade local. Em 1995, através da Lei baiana nº 6.898, essa instituição foi reorganizada sob regime de autarquia, transformando-se na atual UESC, uma universidade pública.

Localizada no Litoral Sul da Bahia, a UESC foi construída entre Ilhéus e Itabuna, duas cidades consideradas importantes para o desenvolvimento da região. Entretanto, a Instituição pertence à primeira cidade. Ela foi a primeira dentre as universidades estaduais baianas a implantar a habilitação em Espanhol, na modalidade presencial, no currículo do curso de Letras, em sua área de abrangência, a fim de atender cerca de setenta municípios da região, no que se refere à formação inicial de professores desse idioma.

Segundo Andrade Neta (2001), a licenciatura em Letras é um dos cursos mais antigos da UESC que funciona desde a primeira etapa de fundação. A carreira estava ligada à Faculdade de Filosofia de Itabuna e disponibilizava, inicialmente, duas habilitações: Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. No primeiro curso citado (do qual a Língua Espanhola faz parte), os alunos ingressos estudavam além dessa as línguas latina, francesa e italiana e as suas respectivas literaturas.

Em 1963, após uma reforma universitária, a UESC extinguiu as duas habilitações existentes e criou cursos de Letras com habilitação em Língua e Literatura Brasileira e uma LEM (Inglês, Francês e Espanhol), cuja escolha ficaria teoricamente a cargo dos estudantes. Conforme Andrade Neta (2001), devido à escassa demanda pela aprendizagem de Espanhol nas escolas públicas de ensino médio, foi suspenso temporariamente o estudo dessa língua e a sua habilitação na licenciatura em Letras. No entanto, a autora menciona a ausência de registros oficiais e precisos que confirmem em que momento se deu essa suspensão. Deste modo, após serem aprovados no vestibular para ingressar no curso de Letras com habilitação em LEM, independente do idioma em que tinham sido examinados, aos alunos só restava como opção estudar a Língua Inglesa. Em 1992, a então diretora do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UESC, a professora Margarida Cordero Fahel, tomou a iniciativa de reativar a licenciatura com habilitação em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Atualmente o curso de Letras da UESC oferece dupla habilitação – Língua Portuguesa e suas Literaturas e LEM (neste caso, Espanhol) e suas Literaturas. De acordo com as informações da secretaria do colegiado do curso, 104 estudantes receberam o diploma até o primeiro semestre de 2017.

A UEFS, localizada no município que dá origem a seu nome, nasceu como uma estratégia do governo da Bahia de permitir o acesso à população do interior do estado ao ensino superior, até então restrita à capital, Salvador. Segundo informações fornecidas pelo *site* da UEFS³, a Instituição é instalada oficialmente no dia 31 de maio de 1976 através do Decreto Federal nº 77.496, e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19 de dezembro de 1986. Ela oferece o curso de dupla licenciatura em Letras – Português e Espanhol na modalidade presencial. Ainda de acordo com informações fornecidas na página *web* da UEFS, o curso foi criado sob a nomenclatura de curso de Letras com Língua Espanhola, em 1998, pela resolução do Conselho Universitário (CONSU 07/98) e a do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE 28/98), sendo reconhecido pelo Decreto Estadual nº 8.165, de 20 de fevereiro de 2002. Em 2016, com o desmembramento do Colegiado de Letras e, conseqüentemente, a criação de quatro colegiados, foi feita uma alteração na nomenclatura do curso que passou a ser denominado Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol.

Para a UEFS, a criação de um curso com dupla licenciatura visa a fomentar o diálogo multidisciplinar e multicultural, dando ao futuro professor condições para compreender melhor a realidade social em que está inserido, compará-la com outros contextos linguísticos

³ Ver nas referências.

e culturais, tornando a sua formação mais consistente e abrangente. Ainda de acordo com as informações disponíveis no *site* da UEFS, o curso ofertado pela Instituição dialoga com outros que vêm sendo oferecidos por outras universidades como, por exemplo, a UESC, que também propõe o curso de dupla habilitação, conforme explicamos anteriormente. Sendo assim, de acordo com a proposta da UEFS, a dupla licenciatura constitui um diferencial para esses dois cursos, os quais estão distantes, em atender às demandas existentes na Bahia com relação à formação de professores.

O curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da UEFS, que promove projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência desde 2010, tem como objetivo dar conta da formação docente por meio da convivência do discente em ambientes reais de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas, da formação reflexiva do professor-pesquisador, bem como através de um estudo sistemático de disciplinas teóricas. No que tange ao perfil profissional do egresso, o curso se propõe a formar docentes competentes interculturalmente, habilitados para lidar criticamente com as linguagens – em particular, a verbal – nos contextos orais e escritos, e conscientes do seu papel na sociedade e das relações com aqueles que os cercam. Ainda de acordo com a proposta do curso, o aluno egresso deve ter domínio do uso de ambas as línguas – Português e Espanhol – em termos estruturais, funcionais e de manifestações culturais, ter consciência das variedades linguísticas e culturais, ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazer uso das tecnologias, e de conceber a sua formação docente como um processo contínuo, autônomo e permanente. Segundo informações do *site* da Instituição, 100 alunos receberam o título de licenciado da UEFS entre os anos 2010 e 2014.

Em seguida, tratamos especificamente sobre os cursos de licenciatura em Letras/Espanhol ofertados pela UNEB.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UNEB

A UNEB, maior instituição pública de ensino superior da Bahia, sediada na cidade de Salvador, foi fundada em 1983 vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, sendo mantida pelo Governo do Estado. Atualmente a Universidade possui 29 departamentos instalados em 24 *campi*: um com sede na cidade de Salvador, onde está localizada a sua administração central, e os demais estão distribuídos em 23 municípios baianos de grande e de médio porte. A instituição oferece hoje mais de 150 cursos e

habilitações (distribuídos em graduação e pós-graduação), na modalidade presencial e a distância (EaD).

De acordo com informações disponíveis no *site* da UNEB⁴, a Instituição tem desenvolvido suas atividades acadêmico-administrativas com base nos seguintes documentos legais, a saber: i) A Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 (ato de criação); ii) O Decreto Presidencial nº 92.937 de 17 de julho de 1986 (ato de autorização de funcionamento) ; iii) A Portaria do Ministério de Educação e do Desporto nº 909 de 31 de julho de 1995 (ato de credenciamento); iv) A Lei Estadual nº 7.176 de 10 de setembro de 1997 (ato de reorganização das Universidades Estaduais da Bahia); e v) O Decreto do Governo do Estado da Bahia nº 9.751 de 03 de janeiro de 2006 – ato de credenciamento. Em 1997, por meio da Lei 7.176, a Instituição adota a estrutura organizacional em departamentos, estabelecidos em ato regulamentar, no intuito de identificar as suas unidades universitárias.

Única universidade na Bahia estruturada no sistema *multicampi*, a UNEB foi criada a partir da união de faculdades existentes e em funcionamento na capital e no interior como, por exemplo, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, entre outras. Ao longo dos anos novas faculdades como a Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim – Campus VII, em 1986, e a Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas – *Campus X*, em 1987, foram implantadas em diferentes municípios baianos, pelo interior do Estado, e incorporadas à estrutura *multicampi* da UNEB.

Apesar de ter a administração central funcionando em Salvador, a UNEB dá autonomia aos seus departamentos para desenvolver as suas atividades acadêmicas por compreender que cada região em que ela se encontra possui características próprias, as quais não podem ser desconsideradas no processo de formação profissional dos alunos ingressos. Ainda de acordo com a página *web* da Instituição, o modelo adotado de estrutura *multicampi* possibilita a implantação de novos cursos e *campi* universitários em localidades de baixos indicadores sociais que demandam ações educacionais visando a fortalecer a sua política de interiorização da educação superior.

A UNEB está presente em quase todos os municípios da Bahia por meio de programas e ações de extensão que buscam aproximar a universidade da sociedade. As suas atividades são desenvolvidas em parceria com órgãos públicos e privados que beneficiam milhões de cidadãos, sendo a maioria pertencente a grupos sociais e econômicos desfavorecidos e/ou excluídos.

⁴ Ver nas referências.

No que tange à formação inicial de professores de Espanhol, a UNEB dispõe de dois cursos de licenciatura na modalidade presencial: um funciona no Departamento de Ciências Humanas do *Campus I*, localizado em Salvador, e outro no Departamento de Ciências Humanas do *Campus V*, sediado no município de Santo Antônio de Jesus. A Instituição ainda oferece este curso através da Unidade Acadêmica de Ensino a Distância da UNEB (UNEAD/UNEB). Em seguida discorreremos acerca dos cursos de licenciaturas oferecidos pela UNEB nos *Campi I e V*, e na modalidade a distância.

O Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas – Licenciatura, ofertado pela UNEB – *Campus V* – tem como objetivo formar professores de Língua Espanhola e Literaturas para atuar na Educação Básica. Segundo Lima e Mariano (2011), a autorização para a sua implantação ocorreu no ano de 2004, conforme a resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 271 deste ano. Por razões de natureza acadêmico-epistemológicas, a UNEB passa a oferecer a partir do ano de 2004 somente cursos de Letras com licenciatura única. Deste modo, a pretensão da Instituição é assegurar uma melhor formação do aluno na produção e na recepção da L-alvo (neste caso, o Espanhol) em seus estudos.

Conforme Lima e Mariano (2011), os objetivos do curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literatura, ofertado pela UNEB (*Campus V*) são os seguintes: 1) formar profissionais que compreendam a língua como processo de interação e comunicação sociocultural; 2) formar alunos críticos, aptos a assumirem com competência sua função social no mercado de trabalho; 3) estimular a capacidade de análise crítica e o envolvimento em grupos de pesquisa e/ou extensão, bem como na pós-graduação; 4) desenvolver formação humanística e cultural necessária para a compreensão e integração com a realidade do mundo atual; 5) formar profissionais capazes de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem numa abordagem dialética visando à criação de novas práticas pedagógicas, dentre outros. Ainda segundo as autoras, no que tange ao perfil do egresso, o graduado pelo curso deve estar apto para estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedades, bem como ser um profissional crítico com competência para a pesquisa. Além disso, deve ser capaz de estabelecer conexões entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. Em relação às competências e habilidades, o curso tem como meta formar professores competentes para o ensino de Língua Espanhola e Literaturas sem deixar o desenvolvimento de outras habilidades em outras áreas relacionadas como, por exemplo, a de tradução, interpretação, revisão de texto e crítica literária. Deste modo, o aluno egresso deverá ser capaz de dominar as estruturas linguísticas e seus usos em contextos variados, analisar criticamente as teorias linguísticas e

literárias, analisar, de forma comparativa, a L-alvo (o Espanhol) e a Língua Materna (de agora em diante, L1) envolvendo os níveis morfossintáticos, semânticos, estilísticos e pragmáticos, exercer a docência de maneira competente, com capacidade de intervir metodologicamente no processo de ensino-aprendizagem, com a capacidade para a resolução de problemas entre outras competências. Em relação ao número de graduados no curso em Letras - Língua Espanhola e Literatura, ofertado pela UNEB (*Campus V*), segundo informações da secretaria acadêmica, desde o seu funcionamento até o mês de outubro de 2017, receberam o diploma 178 alunos.

Além dos cursos presenciais, a UNEB oferece a graduação em Letras com Espanhol na modalidade a distância através da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), institucionalizada em 2014. Segundo Azevedo (2014), a UNEAD é a instância responsável na UNEB pela Educação a Distância (EaD) que funciona diretamente vinculada à Reitoria, de modo que suas atividades integram o calendário acadêmico institucional. A UNEB tem experiência com EaD desde 1995, e em 2005 recebeu o credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) para oferecer cursos a distância, sendo pioneiro o Bacharelado em Administração Pública. Este curso teve início no ano de 2006 e as suas atividades estavam vinculadas ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), financiadas pelo governo federal. Em 2008, com a efetivação do vínculo com a UAB, a UNEB amplia a sua oferta de vagas em diferentes cursos gratuitos de graduação, especializações e cursos de extensão. Ainda de acordo com Azevedo (op. cit.), o público que procura os cursos oferecidos pela UNEAD é residente de áreas afastadas dos grandes centros urbanos, onde em geral são ofertados os cursos presenciais.

O Curso de Licenciatura em Letras com Espanhol ofertado pela UNEAD/UNEB seleciona os seus alunos por meio de processo seletivo vestibular. A carreira tem a duração de quatro anos e funciona atualmente em polos localizados nos seguintes municípios baianos: Simões Filho, Esplanada, Feira de Santana, Piritiba, Senhor do Bonfim, Itamaraju, Itanhém e Dias D'Ávila. O objetivo do curso é formar professores de Espanhol para atuar na Educação Básica e o público-alvo são professores de Língua Espanhola em exercício e demanda social. No que tange ao quantitativo de graduados, de acordo com informações concedidas pela atual coordenadora do curso, 122 alunos receberam diploma da Instituição até o mês de outubro de 2017.

Por último descrevemos o curso de formação de professores de Espanhol oferecido pela UNEB na modalidade presencial, em Salvador – alvo de nosso estudo. O Curso de Licenciatura Plena com Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas, da UNEB (*Campus*

I), ligado Departamento de Ciências Humanas (DCH-I), foi aprovado e autorizado em 2004 após o processo de redimensionamento curricular dos cursos de Letras (conforme mencionamos anteriormente), começando a funcionar em 2005. A implantação desse curso representa esforços da UNEB em reconhecer a importância da Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, no que tange aos aspectos econômicos e sociais da capital baiana. Em seu projeto de reconhecimento do curso ressalta-se o empenho da Instituição na oferta do curso, bem como a sua relevância cultural, social e econômica para o contexto baiano, conforme está descrito neste excerto:

[...] a implantação do Curso Licenciatura Plena Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, *Campus I* - representa os esforços desta instituição em reconhecer a importância cultural, econômica e social da língua espanhola e suas respectivas literaturas, demonstrando então que o Departamento de Ciências Humanas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, em especial o Colegiado dos Cursos de Letras, está em consonância com as mais recentes tendências políticos-educacionais de nosso país. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.54).

Outra justificativa apresentada no projeto para a implantação deste curso foi a aprovação da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta Lei que tornara obrigatória a oferta da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas e privadas de ensino médio, devendo ser implantada em todo o território brasileiro até 2010. No projeto ainda se explica a relevância social do curso de habilitação única, bem como a necessidade de se investir na formação de professores de Espanhol para suprir, em caráter de urgência, as demandas do ensino básico em Salvador, como se observa na citação abaixo:

A principal motivação para a criação e implantação do curso de Letras com formação específica em Língua Espanhola e Literaturas nasceu do anseio por preparar profissionais para atender a uma demanda cada vez mais crescente em todo o Brasil: o professor de Língua Espanhola. Diante da eminente oferta da disciplina de Língua Espanhola, tanto por escolas públicas, quanto por escolas privadas, no Estado da Bahia, principalmente em Salvador e a escassez de professores devidamente capacitados/para ocupar tais vagas, não mais fazia sentido manter um curso com dupla habilitação. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, op. cit., p.109).

Deste modo, o curso propõe dar oportunidade ao aluno ingresso de ampliar as suas possibilidades de aprofundamento do estudo da Língua Espanhola e suas respectivas

Literaturas. É importante destacar que naquele momento a quantidade de professores licenciados na área ainda era restrita para atender a demanda da educação básica em Salvador.

O currículo do Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas da UNEB – *Campus I* – foi elaborado visando a atender aos aspectos legais, procedendo-se a uma seleção e composição dos conteúdos do currículo numa perspectiva interdisciplinar. Sendo assim, a sua estrutura está organizada em três diferentes eixos, que são: Eixo do Conhecimento Científico-Cultural, Eixo de Pesquisa e Prática de Ensino e Atividades Acadêmicas Científico-Culturais. Além disso, o curso mantém diferentes projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência.

O curso de Letras acima mencionado foi idealizado dentro de uma perspectiva que pudesse dar condições para a formação de professores de Espanhol, capazes de refletir sobre o seu papel no contexto em que se encontram, com a percepção de que as relações linguísticas são um reflexo das relações históricas, culturais, políticas e sócias. O projeto expressa, ainda, em sua proposta, uma preocupação com a formação do aluno de forma crítica e reflexiva, de modo que adotem habilidades que os levem a questionar, a pesquisar, e a propor alternativas de soluções aos problemas que podem enfrentar em sua prática profissional diária. Segundo informações da secretaria acadêmica do curso, no que diz respeito ao número de graduados, desde o início de suas atividades até o mês de outubro de 2017, receberam o diploma 72 alunos. No capítulo dedicado à análise – Capítulo V –, voltamos a tratar sobre o Curso de Letras/Espanhol da UNEB que funciona em Salvador (BA), visando a analisar e avaliar o seu PPP de forma mais detalhada.

Em linhas gerais, ao avaliar as quatro universidades baianas apresentadas neste trabalho que formam professores de Espanhol, destacamos os seguintes aspectos: A Bahia dispõe de uma boa quantidade de cursos de licenciatura em Língua Espanhola em universidades públicas, o que, segundo Mariano, Coimbra e Nascimento (2016, p. 232), “gera recursos humanos suficientes para atender as mais de mil escolas baianas de ensino médio que se distribuem em Territórios de Identidade da Bahia”. Por outro lado, não sabemos hoje ao certo em números – por ausência de fontes seguras – quantos professores de Espanhol estão atuando em sala de aula, por exemplo, nas escolas públicas estaduais baianas. Entramos em contato com a Secretaria de Educação da Bahia a fim de obter essa informação e, como resposta, o órgão alegou não possuir um banco de dados com essa estatística.

A maioria das universidades da Bahia oferece o curso com a habilitação em Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas, antes mesmo da aprovação da Lei 11.161/2005 (mencionada anteriormente) como, por exemplo, a UFBA, UEFS e UESC; a UNEB implanta

os seus cursos praticamente de forma concomitante com a aprovação da referida Lei (UNEB-*Campi V e I*, nos anos de 2004 e 2005 respectivamente). A oferta do curso, de certo modo, demonstra o compromisso dessas instituições em formar docentes na disciplina a fim de atender às demandas do Estado da Bahia. Por razões de natureza acadêmico-epistemológicas e contextuais, algumas universidades preferem ofertar o curso de licenciatura dupla (UEFS e UESB) e outras a licenciatura única (UNEB). Apenas a UFBA oferece o título em ambas as habilitações (Letras- Espanhol e Letras- Português/Espanhol).

Ao ler o histórico da fundação dos cursos de Licenciatura Letras/Espanhol criados pelas universidades da Bahia e conversar com ex-professores dessas instituições, verificamos que praticamente todos esses cursos deram início às suas atividades de forma bastante precária, no que tange ao quadro docente. De acordo com relatos breves obtidos através de conversas informais com uma ex-professora do curso de Letras/Espanhol da UFBA, descobrimos que os docentes que ministravam aulas nas disciplinas de Língua e Literaturas Hispânicas nesta instituição, em seus primórdios, praticamente não tinham formação específica, ou seja, eram profissionais graduados em outras áreas de conhecimento como Odontologia e Direito, por exemplo. Pela escassez de professores titulados na área, no início das atividades do curso não se exigia titulação específica para ministrar aulas. Sendo assim, esses docentes não possuíam a formação didático-pedagógica necessária para atuar. Situação semelhante também ocorreu na UESC. Segundo Andrade Neta (2001), com a reativação do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol (conforme explicamos anteriormente), as disciplinas relacionadas a esse idioma eram oferecidas apenas no turno noturno, o que no início não era um problema, mas que passou a ser um obstáculo nos anos seguintes para aqueles alunos que ingressavam na carreira no turno diurno. Como estratégias para suprir a falta de professores no curso, a UESC contratou professores na área de Espanhol sem a abertura de concursos públicos, bem como convocou docentes da Instituição, hispanofalantes nativos que faziam parte do quadro docente de outros cursos (como Veterinária e Biologia, por exemplo), para dar aulas, sem possuir formação específica nem afinidade com as Letras. Em alguns momentos, os alunos passavam longos períodos sem professor, e muitas vezes tiveram que estudar as disciplinas em cursos oferecidos durante o período de férias (ANDRADE NETA, op. cit. p. 195). Certamente essas dificuldades apontadas na implantação inicial das atividades desses cursos interferiram negativamente na formação adequada dos professores de Espanhol.

Com o passar dos anos, todos os cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol ofertados na Bahia foram de forma gradativa ampliando o seu corpo docente mediante a contratação de

docentes especializados na área, via concursos públicos, o que contribuiu para a melhoria na qualidade da formação inicial de professores. Entretanto, destacamos que a revogação da Lei 11.161/2005, por meio da Medida Provisória 746, transformada na Lei 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, poderá produzir impactos negativos na trajetória do ensino do Espanhol em nosso país. A exclusão desta disciplina do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino fundamental (PNLD 2018), por exemplo, foi uma das consequências da aprovação dessa medida. Outros possíveis reflexos da revogação da Lei são: i) a redução da demanda de livros didáticos de Espanhol e, conseqüentemente, a queda de sua produção no mercado editorial; ii) o decréscimo do número de vagas para professores de Espanhol, tanto em instituições públicas de ensino quanto privadas; iii) a redução da oferta de cursos de formação inicial e continuada na área; iv) a desvalorização de pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras voltadas para a área de Espanhol, entre outras.

Apesar das inúmeras dificuldades que o ensino de Espanhol tem enfrentado atualmente na Bahia e no Brasil, os alunos egressos desses cursos têm conseguido espaço no mercado de trabalho como professores de Língua Espanhola na educação básica, em cursos livres de línguas e no ensino superior. Além disso, os egressos têm conseguido aprovação em seleções de mestrados e doutorados em instituições de referência não somente no Brasil como também no exterior.

A seguir, na subseção 2.3, abordamos os processos de aprendizagem dentro da formação docente de professores, em particular, de Espanhol.

2.3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DENTRO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Nesta seção, discorreremos acerca de diferentes conceitos e sobre um conjunto de atitudes que, ao nosso entender, são pontos importantes e que precisam ser reconhecidos no processo de formação inicial de professores de línguas, a saber: a **concepção de ensino**; a **concepção de aprendizagem**; a **concepção de língua/linguagem**; o **filtro afetivo**; e a **sala de aula e suas extensões**. Pesquisadores como Almeida Filho (1993; 1999; 2004; 2006) postulam que estes fatores são intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas. Segundo o autor,

toda orientação para o professor ou professora fazer o que faz provém de ideias organicamente nutridas e articuladas numa filosofia de ensinar (uma

abordagem) formada por um conceito do que é língua e do que é a língua-alvo que vai ser ensinada, e por um conceito do que é ensinar e aprender essa língua na perspectiva de língua não-materna. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 7).

Mais adiante, o autor confirma que “todo professor de LE [...] age a partir de uma filosofia de ensino ou abordagem de ensinar que resulta em síntese de três fontes conceituais: língua, linguagem, língua estrangeira (LE), ensinar LE, e aprender LE”. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 20). Em outras palavras, estes elementos configuram a abordagem de ensinar de modo que esta se apresenta em variados graus ou níveis de desempenho, que por sua vez se manifestam de maneira concreta e sincronizada em forma de competências, capacidades e habilidades docentes.

Almeida Filho (1993) define a **abordagem de ensinar** como uma filosofia, uma perspectiva de trabalho ajustada com um propósito de aprender a língua que pretendemos ensinar ou estamos ensinando. A abordagem tem como objetivo nortear o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que o caracteriza. Sendo assim, segundo o autor, espera-se que o docente se debruce na análise da abordagem que ele pretende adotar a fim de conscientizar-se e, conseqüentemente, propor intervenções adequadas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida Filho (op. cit.) esclarece que uma filosofia de ensino compreende um conjunto de configurações que o docente tem à sua disposição para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global diz respeito ao planejamento de cursos, à elaboração ou seleção cuidadosa dos materiais que serão utilizados durante as aulas, à escolha dos procedimentos metodológicos a serem aplicados para ensinar a L-alvo e os modos de avaliação dos aprendentes. Contudo, o pesquisador alerta que a abordagem de ensinar do professor não atua de forma isolada, e sim busca interagir de modo congruente com outras formas de abordagem presentes em cada contexto como, por exemplo, as abordagens de aprender dos alunos e de ensinar e aprender de diretores, coordenadores, etc. Além disso, de acordo com o autor, à medida que o professor se apropria de determinada abordagem, esta se torna cada vez mais consciente para o profissional e também explícita em sua prática docente.

No que se refere à **abordagem (ou cultura) de aprender**, Almeida Filho (1993, p. 22) a define como “maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da L-alvo que o aluno tem como ‘normais’”. Sendo assim, em qualquer contexto, faz-se necessário

conhecer as configurações particulares dos filtros afetivos tanto dos aprendentes quanto dos professores. O autor ainda acrescenta que

essa cultura de aprender de que vem embebida conta com os estilos e estratégias próprias, atravessadas por atitudes herdadas ou produzidas, com uma experiência prévia de estudar e aprender e pode trazer entusiasmo, motivações ou bloqueios afetivos que alteram a aprendizagem. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 9).

Em outras palavras, o professor (ou futuro professor) deve considerar que, assim como ele é orientado por uma abordagem ou filosofia de ensinar, o aluno igualmente traz consigo uma concepção de aprendizagem que pode se caracterizar de várias formas (gramatical, comunicativa, etc.). Contudo, Almeida Filho (1993) adverte sobre a possibilidade de incompatibilidade entre a filosofia de ensinar específica de um professor e a abordagem de aprender do aluno, de uma instituição escolar ou até mesmo de um livro didático. Esses desencontros geralmente abrem portas para diversos problemas como resistências, fracassos e desânimos no ensino-aprendizagem de uma LE.

Em relação ao **conceito de língua**, relembramos que existem diferentes concepções, isto é, variadas correntes teóricas foram construídas ao longo da história dos estudos da linguagem humana. Como exemplo, temos a visão de língua como sistema formal, a concepção de língua como instrumento social e de comunicação, a visão de língua como lugar de interação⁵, dentre outras. Conforme Mendes (2012), essas visões têm influenciado de forma direta na maneira como temos desenvolvido pesquisas em áreas como a Linguística e a LA, nos planejamentos dos cursos, nos materiais didáticos, nas metodologias de ensino, bem como ao direcionar a formação inicial docente. Sendo assim, acreditamos que um professor ou futuro professor necessita ter clareza em relação à concepção de língua que irá adotar em sua prática docente.

Ensinar e aprender uma nova língua é um empreendimento complexo, pois trata-se de um processo no qual estão envolvidos diferentes fatores que podem ser internos ou externos ao aprendente. Concordamos com Almeida Filho (1993, p. 9) quando afirma que

⁵ Nesta pesquisa, adotamos o conceito de **língua como lugar de interação**, isto é, “como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos - a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente” (MENDES, 2012, p. 671). Assim como a autora, postulamos que não há concepções de língua mais corretas ou melhores do que outras. Neste trabalho, optamos por este conceito por acreditar que ele seja o que melhor se adéqua tanto aos objetivos propostos quanto ao contexto em que os indivíduos participantes estão inseridos e desenvolvem as suas ações.

as ações do professor são um importante fator externo, mas não é válido conceber a aprendizagem como um resultado do ensino. Os alunos aprendentes tomam iniciativas de aquisição ou de aprendizagem da nova língua que podem ir muito além do que fazem ou recomendam os professores.

Como exemplos de fatores externos que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, citamos: o material didático, o tempo dedicado ao estudo, as estratégias metodológicas adotadas pelo professor, o clima e ambiente em que se dá a aprendizagem, o planejamento das aulas, dentre outros. Por outro lado, os fatores internos são aqueles que estão relacionados intrinsecamente ao aprendente. A título de exemplo, destacamos os fatores físicos (a idade, o cansaço ou condições de saúde, etc.), as variáveis de natureza social e cognitiva (estratégias e estilos de aprendizagem utilizados pelos alunos, etc.), bem como as variáveis afetivas (motivação, autoestima, ansiedade, grau de identificação com a língua-cultura da L-alvo, características da personalidade, etc.).

Em seu livro, Almeida Filho destaca a importância do **filtro afetivo** para o ensino-aprendizagem de idiomas, como podemos ler no excerto abaixo:

Aprender uma LE, por outro lado, abrange configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividades pode surgir motivação ou resistência em variados matizes. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 25).

Outros autores como Pizarro Chacón e Josephy (2010) também discorrem sobre o efeito do filtro afetivo na aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2). Em seu artigo, os pesquisadores abordam resumidamente a proposta de Krashen (1987) sobre a hipótese do filtro afetivo; um dos trabalhos de maior destaque sobre este tema. Segundo Pizarro Chacón e Josephy (op. cit.), Krashen postula que o estado emocional dos alunos e as suas atitudes atuam como um filtro que permite a entrada de informação necessária para a compreensão de uma língua, ou para impedir ou bloquear a entrada de informação necessária para aprendê-la. Em outras palavras, quanto mais alto o filtro afetivo (que se manifesta através do alto nível de ansiedade, pouca participação e baixa autoestima), maiores serão as possibilidades de fracasso do aprendente. Por outro lado, quanto mais baixo for um filtro afetivo, o aluno poderá alcançar melhores níveis de aquisição de uma L2 (PIZARRO CHACÓN; JOSEPHY, 2010, p. 211). Conforme os autores, Krashen trata em seus estudos sobre o filtro afetivo de aspectos como a motivação, a atitude, a ansiedade e a autoconfiança

para explicar como eles atuam positiva ou negativamente na aquisição de uma L2. No capítulo seguinte – Capítulo 3 –, abordamos especificamente sobre a importância da motivação dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a concebemos como um dos fatores mobilizadores de maior destaque quando refletimos acerca do desenvolvimento da expressão oral dos aprendentes de idiomas, neste caso, o Espanhol.

Outro ponto que consideramos essencial quando pensamos acerca da formação inicial de professores é a concepção de **sala de aula e suas extensões**. De acordo com Barbirato (2001) e Meireles e Almeida Filho (2010), a sala de aula é o *locus* de experiências com e na L-alvo por excelência no aprendizado de línguas, isto é, este espaço representa o contexto sistemático de ensino-aprendizagem racional de línguas. Em conformidade com Barbirato (op. cit.), Meireles e Almeida Filho (op. cit., p. 48) explicam que

nesse contexto o aprendiz é exposto a uma sequência de aulas as quais acabam sendo, na maioria das vezes, a única fonte de insumo controlado para a aprendizagem. Em virtude do papel que a sala de aula desempenha na aquisição da LE, visto que ela é - um lugar de construção de conhecimentos, um ambiente para que a aquisição ocorra, na maioria das vezes, o único contato com a nova língua, as atividades propostas pelo professor são de extrema importância para a maximização desse potencial.

Contudo, os autores advertem que, apesar da sala de aula ser um espaço onde os indivíduos aprendem por meio da socialização, nem sempre essas trocas sociais são promovidas, isto é, os estudantes não são incentivados a trocar suas experiências uns com os outros, restringindo-se a repetir falas que pertencem a outros sujeitos e que, em muitos casos, não têm nenhuma relação com a suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Mais adiante, Meireles e Almeida Filho (2010) discorrem sobre o conceito de aula, segundo a visão de Prabhu (2001). De acordo com o pesquisador indiano, podemos concebê-la como uma unidade numa sequência curricular planejada e por uma rotina estável, ou ainda como a “implementação de um método”. Para Barbirato (2005, p. 59),

a plasmagem de um método implica de maneira geral um padrão pré-especificado de atividades dentro de uma aula (ou sequência de aulas). Assim, é o método que determina o plano de aula e a escolha pelo professor das atividades e a maneira na qual serão realizadas em sala de aula.

Concordamos com ambas as definições propostas por Prabhu (op. cit.), no entanto destacamos que, a depender do contexto e da necessidade dos estudantes, as aulas nem

sempre são planejadas pelo professor utilizando apenas um método de ensino, mas sim são planejadas com base em diferentes métodos.

Meireles e Almeida Filho (2010) explicam que as aulas seguem uma sequência que pode ser estabelecida pelo professor ou pelo livro didático que ele adota para trabalhar em classe. Além disso, elas seguem uma rotina, ou seja, “um ritual pré-determinado de modo geral para toda e qualquer sala de aula e à qual os professores e os alunos tentam se adequar e se acomodar dentro deste ritual, desempenhando papéis também previamente estabelecidos” (PRABHU, 2001, apud MEIRELES; ALMEIDA FILHO, 2010, p. 49).

Outro conceito relevante para o futuro professor de línguas, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula, seja presencial ou virtual, é a noção de interação. Concordamos com Almeida Filho e Barbirato (2000), Barbirato (2005) e Meireles e Almeida Filho (2010) quando asseveram que esta é uma das peças-chave para a sala de aula como ambiente de aprendizagem. A interação não se trata de um elemento que o professor estabelece se irá ou não colocar em prática em sala de aula, mas sim de um padrão que faz parte da atividade de ensino e aprendizagem. Conforme Allwright (1984, apud BARBIRATO, op.cit.), a interação é uma concepção crucial da qual não podemos abrir mão quando pensamos na sala de aula.

Barbirato (2005, p. 30) define a interação na aquisição de uma LE como

um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado num processo de construção (e des-construção) de significados.

Em outras palavras, a autora postula que o aprendente assume o papel de protagonista e decisivo em sala de aula, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas competências linguísticas, deixando de ser um personagem passivo no processo de aprendizagem. Barbirato (op. cit. p. 27) reconhece a interação como “oportunidades para os aprendizes produzirem, criarem e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo”, isto é, o indivíduo se constitui e se desenvolve por meio de trocas estabelecidas com seu meio social e cultural. Através de diálogos, negociações ou discussões, a interação possibilita que os atores envolvidos em sala de aula compartilhem conhecimentos e experiências, o que propicia um ambiente favorável para a aprendizagem de uma LE.

A aula e a sala de aula (presencial ou virtual) podem servir como base de lançamentos para extensões importantes. As lições de casa, os trabalhos em equipe, os projetos

pedagógicos, as visitas individuais ao laboratório ou ao museu, são alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados com o intuito de estender a aprendizagem para além da classe. Ademais, hoje em dia podemos contar não apenas com os ambientes de aprendizagem tradicionalmente definidos (como sala de aula), mas também com outros espaços que se apresentam como espaços de informação e de comunicação que podem ser explorados como ambientes de aprendizagem. Sendo assim, concordamos com Peters, (2004) quando afirma que

é preciso estudar mais sobre os espaços de aprendizagem; além do rompimento com o modelo tradicional, há elementos psicológicos no processo, pois, o principal propósito dos espaços reais de aprendizagem, a reunião de professor e aluno, fica sem sentido. A esfera ilimitada, incompreensível, por trás da tela do monitor se espalha além de todos os locais de aprendizagem que conhecemos e pode abarcar o mundo, e até o cosmo. O tempo e os locais não são fixos. Este espaço inimaginável não é fechado, protegido, pessoas e objetos não são relativamente fixos, mas, pelo contrário, efêmeros e transitórios. Transforma-se frequentemente e rapidamente. Flutuam. Não há qualquer ambiente real com o qual os estudantes possam interagir e estabelecer relacionamento. (PETERS, 2004, p.152).

Em outras palavras, no século XXI, com os avanços em tecnologias digitais, surgiu uma gama de possibilidades de uso massivo de redes sociais e aplicativos que começaram a ser utilizadas como ferramentas de ensino e ambiente propício para construção de conhecimento. Recursos como o *Whatsapp*, o *Blog* e o *Facebook*, por exemplo, podem funcionar como extensões da sala de aula com o objetivo de estimular a aprendizagem. (abordamos em detalhe sobre as duas últimas ferramentas na seção 2.4).

Em resumo, atualmente os aprendentes podem fazer uso de extensões independentes das aulas com o objetivo de ampliar as suas oportunidades de contato com a L-alvo, e os professores podem propiciar diferentes ferramentas para esse fim. Sendo assim, defendemos que os futuros professores de Espanhol precisam conhecer e aprender a lidar (pelo menos de forma básica) com esses diferentes recursos e ambientes, que possuem características próprias, de modo a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Ainda no que tange aos processos de aprendizagem dentro da formação de professores de línguas, destacamos a importância de outros quatro temas relevantes ao nosso entender, que são: **competências docentes, estilos de aprendizagem, estratégias de comunicação e habilidades linguísticas**. Em seguida, discorreremos sobre cada um desses tópicos.

2.3.1 Competências docentes

Para ensinar e aprender a língua objeto de estudo, os professores ou futuros professores partem de uma abordagem de aprender e de ensinar, conforme mencionamos anteriormente. Entretanto, isso apenas não é suficiente. Eles necessitam também desenvolver ou aperfeiçoar competências⁶ para que tanto o ensino quanto a aprendizagem sejam concretizados. Segundo Almeida Filho, (1993, p. 8), “as competências partem do conhecimento de base da abordagem e acrescentam uma capacidade de agir no ensino e na aquisição. Essa capacidade está sujeita a atitudes mantidas e/ou cultivadas pelos agentes (professores, aprendentes e terceiros)”. Em seu trabalho, o autor postula a existência de cinco competências: linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional. Em outro texto Almeida Filho (1999) apresenta uma figura representativa que sintetiza as competências docentes num estágio ideal de desenvolvimento, conforme mostramos a seguir:

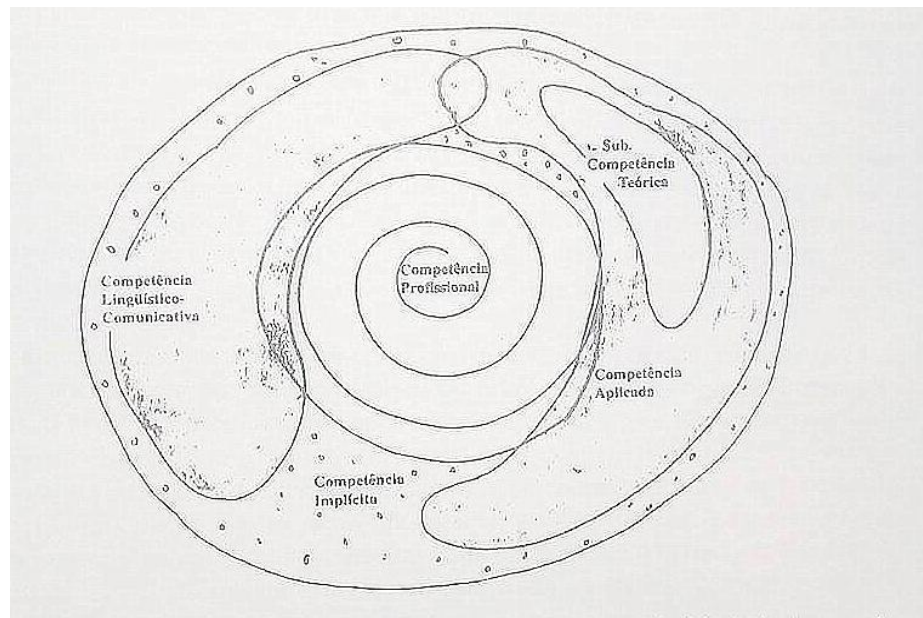


Figura representativa das competências do professor de LE
(ALMEIDA FILHO, 1999, p. 18)

Para iniciar, Almeida Filho (1993; 1999; 2004) trata em seu trabalho acerca da importância das competências linguístico-comunicativa e implícita, como mostra o seguinte excerto:

⁶ Relembramos que os estudos de Almeida Filho (1993), acerca das competências, estão embasados nos conceitos de competência e de competência comunicativa formulados por Chomsky (1965) e Hymes (1972), respectivamente.

Para ensinar, para a ação de ensinar, o professor necessita minimamente das competências linguístico-comunicativa e implícita. A primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo. A segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).

De acordo com o autor, estas competências são inerentes ao futuro professor, ou seja, elas já estão presentes nos professores nativos e, em diferentes graus, nos professores não-nativos. A **competência linguístico-comunicativa** é o conhecimento da língua que nós ensinamos ou pretendemos ensinar, e a competência implícita é o conhecimento que temos sobre ensinar e aprender com base em nossas experiências pessoais e escolares. Segundo Almeida Filho, a **competência implícita** é a mais elementar, sendo estruturada com base nas crenças, intuições e experiências dos indivíduos. Deste modo, “quando um professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 34). Em outras palavras, nossas ações de ensino e de aprendizagem refletem a maneira como os nossos professores nos ensinaram ou como aprendemos, isto é, a nossa abordagem de ensinar e de aprender é orientada por experiências anteriores.

A **competência teórica** é aquela que o professor desenvolve a partir do momento em que ingressa no curso de formação inicial docente, em nosso caso, na carreira de Letras. Conforme Almeida Filho (1993; 2004), quando o professor ou futuro professor estabelece como importante ou prioritário o seu processo de formação profissional, ele se desenvolve gradualmente, de maneira consciente, por meio da apropriação de teorias que irão modificar o seu conhecimento implícito sobre ensinar e aprender línguas. O autor ainda esclarece que

à medida que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver competência teórica sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência requer que se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 14).

A **competência aplicada** é aquela que instrui o professor a ensinar uma língua de forma consciente, isto é, o docente é capaz de explicar com razoabilidade porque ensina do modo como ensina e porque alcança os resultados que alcança em sua prática de sala de aula. É o resultado das conexões entre teoria e prática que se ajusta a um determinado período (ALMEIDA FILHO, 1993; 2004).

Por último Almeida Filho define a **competência profissional**, que diz respeito ao papel e a percepção que o professor tem enquanto educador, bem como o compromisso que ele possui com aqueles que estão ligados direta ou indiretamente ao ambiente escolar (colegas de trabalho, alunos, diretores, comunidade externa, etc.). No excerto abaixo, o autor ainda acrescenta que

a competência profissional [...] é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que têm a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo. (ALMEIDA FILHO, 2006, p.12).

A competência profissional trata de um processo dinâmico e constante que o professor desenvolve ao longo de sua carreira. Para elevar o nível de aproveitamento e consciência desta competência, o docente precisa ser capaz de conhecer as suas atribuições, além de ter claro o seu papel social no que tange à tarefa de ensino de línguas.

Outros pesquisadores têm se dedicado a investigar sobre as competências necessárias aos professores de línguas. Verdia e Rodrigo (2017), por exemplo, publicaram um trabalho, desde uma perspectiva atual, que versa acerca do professor de ELE competente. Elas propõem uma reflexão sobre as competências que um indivíduo precisa desenvolver ao decidir tornar a atividade de ensinar Espanhol em sua profissão, dando destaque a diferentes questões como, por exemplo, o que significa ser um profissional competente de ELE, quais características o define e quais ações um professor pode empreender para aprender por meio de sua prática profissional ao longo de sua vida. Em linhas gerais, as autoras dão maior ênfase em seu texto à competência profissional.

Verdia e Rodrigo (2017) apresentam uma análise da figura do professor de Espanhol, descrevem diferentes modelos existentes (eficaz, investigador de sua prática profissional e praticante reflexivo), bem como discorrem desde sua perspectiva sobre as características de um bom professor em diferentes contextos de ensino, considerando sua relação com outros atores implicados em sua prática como alunos e outros professores. Mais adiante, as autoras refletem acerca dos elementos-chave para o desenvolvimento da competência profissional. Para isso, elas destacam a importância das experiências profissionais docentes, o papel que tem a reflexão sobre a prática, o valor da interação como ferramenta de mediação para a aprendizagem profissional, e a relevância das teorias das quais o professor se apropria e dos conceitos científicos em conexão com os conhecimentos práticos para a geração de conhecimento de melhor qualidade. As pesquisadoras, ainda, analisam a relação dos pontos anteriormente mencionados com a atuação do professor.

Verdía e Rodrigo (2017) discorrem, também, sobre o que entendem como competência. Para refletir sobre o tema, as autoras mencionam diferentes trabalhos como os de Cano (2005), Galvis (2007), Le Borfet (2008) Esteve e Alsina (2010), dentre outros. Elas destacam a existência de duas visões do termo: uma restrita, que concebe competência como técnica ou procedimento determinado, e outra mais ampla, que a concebe como um conjunto de saberes aplicados de forma contextualizada. Assim como Almeida Filho (1993), Perrenoud (2000) e Verdía e Rodrigo (2017), assumimos a visão mais ampla de competência que incide no caráter aplicado.

De acordo com Perrenoud (2001), competência é

a aptidão para enfrentar de modo eficaz uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e de modo, ao mesmo tempo prático, pertinente e criativo, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2000, p. 509)⁷

Em linhas gerais, concordamos com os autores anteriormente citados quando afirmam que as competências não são estáticas, mas apresentam um caráter dinâmico. Elas são adquiridas pelo professor ou são desenvolvidas quando este mobiliza recursos (por exemplo, seus conhecimentos, estratégias e habilidades) para atuar de forma eficiente a fim de realizar determinada tarefa ou relacionar-se com outros agentes em uma situação ou contexto concreto. A competência tem um caráter interativo e, sendo assim, ela precisa ser concebida sempre em interação com os demais agentes envolvidos e em relação ao cenário em que se aplica (VERDÍA; RODRIGO, 2017).

Com base nos trabalhos de Esteve y Alsina (2010), Monereo e Badía (2011) e Verdía (2016), Verdía e Rodrigo (2017, p. 479) postulam que um professor é “um profissional que tem uma identidade sólida e altas competências, dispõe de múltiplas possibilidades de atuação, é flexível e ajusta suas atuações aos diferentes contextos de ensino nos quais exerce a sua profissão”⁸. Em conformidade com Monereo e Badía (2011), Verdía e Rodrigo (op. cit.) destacam que um professor competente possui um conjunto múltiplo e complexo de representações que podem revelar aspectos de seu papel profissional como, por exemplo, as

⁷ Texto original: la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandoo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (PERRENOUD, 2001, p. 509).

⁸ Texto original: un profesional que tiene una identidad sólida y altas competencias, dispone de múltiples posibilidades de actuación, es flexible y ajusta su actuaciones a los distintos contextos de enseñanza en los que ejerce su profesión (VERDIA; RODRIGO, 2017, p. 479).

atribuições que considera que deve desempenhar e que contém influências da instituição onde ele atua, as concepções e crenças sobre o que significa ensinar e aprender uma LE, os sentimentos associados à sua prática docente e o componente afetivo, que pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem tanto de maneira positiva quanto negativa. Em resumo, um professor de Espanhol competente é aquele que se compromete com o seu ofício, atuando em diferentes contextos (social, profissional, acadêmico, etc.), a fim de consolidar a profissão.

2.3.2 Estilos de aprendizagem

O segundo aspecto relevante no que tange aos processos de aprendizagem dentro da formação de professores de línguas é a concepção de **estilos de aprendizagem**. Para iniciar, é necessário destacar que há inúmeras definições para este assunto na bibliografia relacionada ao tema, que irão variar de acordo com a abordagem teórica que se pretende adotar. Segundo Cazau (2005), existem nomenclaturas na literatura para referir-se aos estilos de aprendizagem como, por exemplo, “preferências de estilos de aprendizagem” ou “estilos cognoscitivos”, sendo este último amplamente adotado pelos psicólogos.

Villanueva (1997, p.49) afirma que “os estilos de aprendizagem são caracterizados segundo o uso mais ou menos frequente de certo conjunto de estratégias cognitivas e pragmáticas relacionadas aos diferentes aspectos da aprendizagem⁹”. Em conformidade com Alonso et al (1994, p. 104), Cazau (2005, p. 1) postula que “os estilos de aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem as interações e respondem aos seus ambientes de aprendizagem¹⁰”. Em outras palavras, as características cognitivas estão relacionadas com a maneira como os estudantes estruturam os conteúdos, formulam e utilizam conceitos, resolvem os problemas, selecionam os meios de representação (visual, auditivo, etc.) Os traços afetivos têm a ver com as motivações e expectativas que interferem na aprendizagem, e as características psicológicas estão ligadas ao biótipo e o biorritmo do aprendiz (CAZAU, 2005).

⁹ Texto original: los estilos de aprendizaje se caracterizan según la utilización más o menos frecuente de un cierto conjunto de estrategias cognitivas y pragmáticas relacionadas con los distintos aspectos del aprendizaje. Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias (VILLANUEVA, 1997, p. 49).

¹⁰ Texto original: los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (CAZAU, 2005, p. 1).

Um tema que está intrinsecamente ligado aos estilos de aprendizagem são as EAs. Em seu texto, Oxford (2003) explica a diferença entre ambos os constructos destacando essa relação. Para a autora,

os estilos de aprendizagem são abordagens gerais – por exemplo, global ou analítica, auditiva ou visual – que os estudantes usam para adquirir uma nova língua ou aprender alguma disciplina. Esses estilos são o padrão geral que dão uma direção geral ao comportamento da aprendizagem.¹¹ (OXFORD, 2003, p. 2, tradução nossa).

Mais adiante, Oxford (2003) explica que o uso das EAs frequentemente está associado às preferências de estilo dos aprendentes. Sendo assim, quando o aluno seleciona as estratégias, de maneira consciente, de modo que estejam alinhadas ao seu estilo e à tarefa que vai realizar, essas estratégias se tornam em um conjunto de dispositivos úteis para ativar a autorregulação consciente e intencional da aprendizagem.

Oxford (2003), também, afirma que os estilos de aprendizagem possuem dimensões e estão fortemente associadas à aprendizagem de L2 como: as preferências sensoriais (visual, auditiva, cenestésica e tátil), os tipos de personalidade (extrovertido ou introvertido, por exemplo), o grau de generalidade (alunos que se concentram na ideia geral *versus* alunos que se concentram em detalhes), e as diferenças biológicas (biorritmos, sustentação e localização). Concordamos com a autora quando afirma que as EAs são utilizadas pelos aprendentes de forma controlada, intencional e consciente. Sendo assim, os professores podem ajudá-los a ampliar os seus estilos de aprendizagem experimentando estratégias que não estão acostumados e que estão fora das suas preferências de estilo primário.

O termo estilo de aprendizagem diz respeito ao fato de que cada estudante utiliza suas próprias estratégias para aprender, sendo que estas podem variar de acordo com o que se deseja aprender. Em outras palavras, cada indivíduo tem uma tendência a desenvolver certas preferências ou tendências gerais, que são definidas como um estilo de aprendizagem (CAZAU, 2005). Entretanto, Villanueva (1997) esclarece que seria um equívoco estabelecer um único estilo de aprendizagem a um determinado aluno, já que estudos experimentais têm comprovado que um mesmo indivíduo pode fazer uso de diferentes estratégias, as quais irão variar em função do tipo de tarefa a ser desenvolvida, dos métodos utilizados pelo professor, etc. Cazau (2005) ainda menciona a importância de não utilizar os estilos de aprendizagem

¹¹ Texto original: learning styles are the general approaches –for example, global or analytic, auditory or visual – that students use in acquiring a new language or in learning any other subject. These styles are “the overall patterns that give general direction to learning behavior. (OXFORD, 2003, p.2).

como uma ferramenta para classificar os estudantes em categorias fechadas, visto que as suas formas de aprender mudam e evoluem constantemente.

Em conformidade com Revilla (1998), Cazau (2005) afirma que os estilos de aprendizagem possuem algumas características: a) são relativamente estáveis, ainda que possam mudar; b) podem manifestar-se de formas diferentes em situações diferentes; c) são passíveis a ser aperfeiçoadas; e d) são aprendidas pelos alunos de forma mais efetiva quando são ensinadas conforme o seu próprio estilo de aprendizagem.

Cazau (2005) explica que existem diversas concepções teóricas e modelos que abordam os diferentes estilos de aprendizagem, tanto de forma explícita quanto implícita. Conforme o autor, alguns modelos foram concebidos segundo: i) o modo de processar a informação (ativo, reflexivo, pragmático e teórico); ii) o sistema de representação (visual; auditivo; cenestésico); iii) o hemisfério cerebral (lógico; holístico); iv) a categoria bipolar (ativo/reflexivo; sensorial/intuitivo; visual/verbal; sequencial/global); v) o tipo de inteligência (lógico-matemático; linguístico-verbal; corporal-sinestésico; espacial; musical; interpessoal; intrapessoal; naturalista), dentre outros modelos.

Acreditamos que quando analisamos as características dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, devemos considerar também os estilos de ensino dos professores, pois são frequentes as situações em que o estilo de aprendizagem do aluno é incompatível com o estilo de ensinar do professor (por exemplo, quando este quer desenvolver determinada tarefa de forma auditiva e o aluno prefere aprender a matéria de maneira visual). Por outro lado, concordamos com Cazau (2005) quando afirma que mesmo que haja compatibilidade entre o estilo de ensinar do professor e o estilo de aprender do aluno, não há garantias de que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso, pois ambos podem adotar estilos que não são compatíveis com os conteúdos transmitidos em classe.

2.3.3 Estratégias de comunicação

O terceiro aspecto importante no que diz respeito aos processos de aprendizagem dentro da formação de professores de línguas são as **estratégias de comunicação**. Segundo Rodrigues (1997), este constructo teórico começa a ter relevância dentro da pesquisa em aquisição e aprendizagem de línguas a partir da publicação do trabalho de Selinker em 1972 intitulado *Interlanguage* (em português, Interlíngua). Neste artigo, Selinker menciona cinco elementos centrais para a aprendizagem de línguas estrangeiras que são a transferência

linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da L2, as estratégias de comunicação da L2 e a hipergeneralização das regras linguísticas.

Em seu livro, Figueiredo (2003, p.178) se refere ao conceito de Corder (1983), o qual afirma que “as estratégias de comunicação são, *grosso modo*, definidas como técnicas sistemáticas empregadas por um falante no objetivo de expressar um determinado significado, quando ele se depara com algum tipo de dificuldade”. Na mesma linha, em conformidade com Selinker (1972), Rodrigues (1997, p. 9) explica que “se a estrutura linguística produzida na interlíngua do aluno é resultado de uma tentativa de comunicação entre o aluno e os falantes nativos de uma LE, trata-se de estratégias de comunicação”. Com base nesta definição, diferentes pesquisas surgem a fim de investigar as estratégias de comunicação no que tange à sua definição e a sua natureza.

Rodrigues (1997), em seu texto, apresenta uma visão ampla acerca das estratégias de comunicação, de forma cronológica, citando diferentes autores que se dedicaram a investigar este tema. Para iniciar, o autor menciona o artigo de Varádi, (elaborado em 1973 e publicado em 1980), o qual desencadeou uma série de pesquisas que visavam não somente a classificá-las como também analisá-las. Outro trabalho de destaque acerca do tema, segundo Rodrigues, é o de Tarone et. al., publicado em 1976. Trata-se de um estudo mais complexo do que o de Varádi, no qual os pesquisadores apresentam uma definição específica sobre estratégias de comunicação, bem como uma relação de estratégias que foram identificadas na produção da interlíngua de um grupo de estudantes. Para Tarone e a sua equipe, as estratégias de comunicação são tentativas sistemáticas de o aluno expressar ou decodificar significados na L-alvo, em situações em que ele ainda não se apropriou das regras sistemáticas dessa língua. O modelo propõe uma lista de 11 estratégias de comunicação (transferência da língua materna, supergeneralização, formas pré-fabricadas, superelaboração, epêntese (adição de uma vogal na palavra em língua estrangeira), evitamento (abandono) de tópico, evitamento semântico, recorrência, paráfrase, abandono da mensagem e troca linguística) (RODRIGUES, 1997, p. 14-16). Para Tarone e os seus colegas, as estratégias de comunicação podem ser aplicadas pelo aprendente em diferentes níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático e lexical).

De acordo com Rodrigues (1997), Tarone, anos mais tarde, em 1981, elabora um dos trabalhos mais representativos dentro da área de estratégias de comunicação, sendo uma das primeiras pesquisas a postular um constructo teórico para este tema. Seu modelo foi adotado e também criticado em outras investigações, bem como reformulado ao se criar a partir dele novas tipologias de estratégias de comunicação, como por exemplo, o estudo proposto por

Bialystok em 1983. Um ponto crucial no trabalho de Tarone é a distinção entre as estratégias de aprendizagem, de produção e de comunicação, e a classificação desta última em três categorias: i) paráfrase (aproximação, classificação de uma palavra e circunlocução: ii) empréstimo (tradução literal, tradução linguística, recorrência e mímica) ; e ii) evitamento (evitamento do tópico e abandono da mensagem) (RODRIGUES, 1997, p.18-19). Para definir as estratégias de comunicação, Tarone sugere uma abordagem interacional.

Em conformidade com Tarone (1981), Rodrigues (1997) explica que as estratégias de comunicação são estratégias de uso da linguagem, enquanto que as de aprendizagem são uma tentativa de desenvolvimento das competências linguística e sociolinguística em uma LE. Entretanto, o autor esclarece que a diferença entre ambas é um assunto complexo. A pergunta que se busca responder é até que ponto uma estratégia de aprendizagem pode ser considerada uma estratégia de comunicação ou vice-versa. Ressaltamos que neste trabalho não discutimos sobre este assunto, por não ser este o nosso objetivo.

Outros teóricos propuseram modelos de estratégias de comunicação como, por exemplo, Bialystok, em um artigo publicado em 1983. De acordo com Rodrigues (1997), a autora foge um pouco do padrão de concepção dos seus antecessores ao postular que as estratégias de comunicação podem, de acordo com a sua perspectiva, auxiliar o aluno no processo de aprendizagem de uma LE funcionando também como uma estratégia de aprendizagem. Em seu trabalho, a autora classifica as estratégias de comunicação da seguinte maneira: i) estratégias baseadas na língua materna (troca linguística, estrangeirização, e transliteração) e ii) estratégias baseadas na língua estrangeira (contiguidade semântica, descrição e caracterização de uma palavra). Outros pesquisadores também propuseram definições e categorizações para as estratégias de comunicação como Corder (1983), Raupach (1983), Faerch e Kasper (1983, 1984), etc.

Em relação às estratégias de comunicação nas aulas de Língua Espanhola, postulamos que o futuro professor desse idioma deve conhecer os recursos utilizados pelos estudantes no intuito de compensar a falta de fluência linguística nas situações em que eles necessitam expressar as suas ideias. Em outras palavras, defendemos que ele precisa saber como os aprendentes mobilizam as estratégias de comunicação no intuito de manipular o seu sistema linguístico e de corrigir aqueles recursos da sua interlíngua¹², avaliados como inadequados.

12 De acordo com o Dicionário de Términos Clave do Instituto Cervantes, entende-se por Interlíngua “o sistema linguístico do estudante de uma segunda língua ou língua estrangeira em cada um dos estágios sucessivos de aquisição pelos quais ela passa em seu processo de aprendizagem”. O termo foi cunhado por Selinker (1969; 1972). No entanto, o primeiro a tratar o conceito foi Corder (1967), que estabeleceu as bases para a investigação do modelo de análise de erros. O conceito também recebeu outros nomes como: competência transitória, dialeto idiossincrático, sistema aproximado e sistema intermediário.

2.3.4 Habilidades linguísticas

O quarto tópico relevante no que se refere aos processos de aprendizagem dentro da formação de professores de línguas são as **habilidades linguísticas**. Em seguida, abordamos este tema dando foco, em particular, à habilidade de expressão oral, objeto desta pesquisa.

A **compreensão leitora** é uma das habilidades linguísticas que diz respeito à interpretação do discurso escrito. É uma atividade complexa e difícil de ser definida, pois nela estão envolvidos componentes linguísticos, fatores sociológicos, cognitivos, perceptivos, biológicos culturais, que se inter cruzam de forma dinâmica. Conceitos - chave como leitura, letramento e estratégias de leitura vem sendo investigados, visando tanto o ensino e aprendizagem de LM, como em Freire (1989), Kato (1999), Kleiman (1989; 1993; 2007), Rojo (2004), Koch e Elias (2006), Kato e Nascimento (2009), etc., quanto o ensino e aprendizagem de Espanhol como L2 em Solé (1994), Mayor (2000), Miñano López (2000), Durão (2004), Acquaroni Muñoz (2004), dentre outros.

A compreensão leitora é uma capacidade comunicativa que vai além do nível exclusivamente linguístico e engloba o processo completo de interpretação do texto que envolve desde a decodificação e compreensão linguística até a interpretação e a avaliação pessoal. Na atividade leitora, o indivíduo obtém informações, opiniões, etc.. No entanto, nessa tarefa, é necessário que o leitor disponha de suas experiências, atitudes, conhecimentos prévios, dentre outros aspectos. Em resumo, Grellet (1981) menciona que a leitura é um processo de adivinhação constante no qual aquilo que o leitor traz para o texto é mais importante do que o que está contido nele. Kleiman (1989, p. 10) enfatiza que a leitura vai muito além de um ato cognitivo, ou seja, é um ato social onde leitor e autor interagem entre si, dialogam, e seguem os objetivos e necessidades estabelecidos na sociedade em que se encontram.

Nos dias atuais, ainda há vários questionamentos acerca do conceito de compreensão leitora no processo de ensino e aprendizagem de uma L2. Mayor (2000) afirma que essas indagações foram apontadas por diferentes linhas de estudos que buscavam avaliar se o desenvolvimento da competência leitora em LM ocorre da mesma maneira que na aprendizagem de uma L2 ou não. Segundo o autor, se por um lado algumas linhas de investigação defendem que o aprendente que desenvolve a competência leitora em sua LM automaticamente terá a mesma capacidade para desenvolver-se na L-alvo, por outro lado, há outras que postulam que a competência leitora do aprendente de uma L2 vai depender de seu conhecimento sobre a Língua-meta (doravante L-meta). Entretanto, há autores como o próprio

Mayor (op. cit.), por exemplo, que postula que a compreensão leitora abarca processos de descodificação, construtivos e interpretativos tanto na LM quando na L2.

Conforme Miñano López (2000), diversos estudos têm debatido sobre como se dá o desenvolvimento da competência leitora em L2. Boa parte deles defende que, nessa tarefa, o leitor precisa de certos conhecimentos linguísticos para obter uma melhor compreensão do texto escrito. Contudo, quando o leitor assume a missão de ler em uma língua que não é a sua, ele pode encontrar algumas dificuldades que necessariamente não são de natureza linguística, isto é, ele poderá enfrentar alguns obstáculos relacionados ao conhecimento sociocultural da L-alvo. Sendo assim, concordamos com Kleiman (1993) quando afirma que, para que a leitura se desenvolva de modo efetivo, devemos considerar diferentes variáveis como o armazenamento de dados na memória, o conhecimento prévio, o conhecimento textual, o conhecimento linguístico, além do conhecimento de mundo.

Em relação aos modos de leitura, pressupõe-se que cada leitor possui uma maneira diferente de abordar o texto escrito, o qual varia de acordo com o seu objetivo; se o leitor, em determinado momento, está apenas interessado em compreender superficialmente o texto, sua leitura será rápida; se o leitor deseja obter mais informações concretas sobre o que vai ler, a sua leitura será mais lenta e atenta. A atividade leitora pode ocorrer em diferentes níveis de compreensão, a saber: i) a compreensão geral – que se dá quando o indivíduo lê sem entender o conteúdo na sua profundidade; ii) a compreensão básica – que se nota quando o leitor conhece alguns pontos mais relevantes do texto; e iii) a compreensão detalhada – que sucede quando o indivíduo tenta compreender as propriedades do texto, como, por exemplo, a intenção do autor, ideias principais, tema, etc. (BARBOSA, 1992).

Uma das dificuldades específicas do aluno de uma L2 – no que tange à compreensão leitora – pode ser observada quando há uma aproximação entre a sua LM e a L-alvo, como é o caso das Línguas Portuguesa e Espanhola. É comum os alunos brasileiros acreditarem que, pelo fato de ambas as línguas serem tão próximas, não enfrentarão dificuldades nas atividades de compreensão leitora em Espanhol. Contudo essa postura pode levá-los a cometer equívocos na interpretação do texto escrito, ocasionada pela interferência linguística.

Com base na perspectiva de modelo interativo, Acquaroni Muñoz (2000) afirma que as atividades de compreensão em uma L2 devem adotar propostas que contribuam para o desenvolvimento dos recursos que o leitor já possui na sua LM. Outro ponto relevante é auxiliar o aluno a saber identificar as diferentes tipologias textuais, bem como fazer uso das estratégias para uma melhor compreensão. Dessa maneira, defendemos o tratamento da compreensão leitora como uma prática habitual dentro dos planos de ensino de uma L2 e LE,

por meio da aplicação de tarefas que ajudem o aluno a utilizar adequadamente os recursos existentes, juntamente com a informação que o próprio texto oferece. Ressaltamos, também, a importância de o professor atuar como fonte de estímulo, conscientizando o aluno de que ele tem um papel crucial no processo leitor, assim como proporcionar aos estudantes materiais textuais diversificados, a fim de que eles desenvolvam a perspicácia de saber identificar as diferentes tipologias e poder usar esse conhecimento em prol de uma melhor compreensão leitora.

A expressão escrita – outra habilidade linguística – se refere à produção da linguagem escrita. De acordo com Cortés Moreno (2000), ela se serve essencialmente da linguagem verbal, porém pode contar também com elementos não verbais como gráficos, mapas, desenhos etc. A língua escrita tem diversas funções como, por exemplo, lembrar fatos que aconteceram (p. ex., a história de um país), registrar eventos que supostamente irão acontecer (p. ex., a data de um exame importante), dentre outras. Assim como a compreensão leitora, essa habilidade também vem sendo investigada visando tanto o ensino e aprendizagem da LM, em Koch e Travaglia (1989), Câmara Jr (1993), Faraco (1994), Koch (1995; 2003), Solé e Teberosky (2004), Marcuschi (2008), etc., quanto o ensino e aprendizagem de Espanhol como L2 em Cassany (1995; 1998; 2005; 2009), Cassany, Rodríguez Paz (1998), Cortés Moreno (2000), Cassany Luna e Sanz (2001), Artuñedo Guillén e González Sainz (2009), Sánchez (2009), dentre outros.

Até recentemente, boa parte dos pesquisadores da área de produção escrita concentrava o seu foco de estudos no produto escrito e na análise da língua enquanto sistema. Porém, a partir dos anos 70 do século XX diversos pedagogos, psicólogos e professores dos Estados Unidos se interessaram pelas micro-habilidades que o aprendente precisa ter para desenvolver essa tarefa. Para investigá-las, os estudiosos no campo começaram a analisar os procedimentos e as atitudes dos alunos na expressão escrita. Os resultados dessas pesquisas serviram como base para traçar o perfil de um escritor competente, bem como possibilitado a construção de um modelo teórico detalhado do processo de escrita e uma classificação minuciosa das estratégias cognitivas de composição (CASSANY; LUNA E SANZ, 2001).

Em relação às perspectivas didáticas, Cassany, Luna e Sanz (op. cit.) distinguem quatro enfoques básicos para a didática da expressão escrita, a saber: i) enfoque gramatical; ii) enfoque funcional; iii) enfoque processual; e iv) enfoque baseado no conteúdo. No entanto, o pesquisador defende que no contexto atual as duas últimas abordagens podem contribuir mais para a renovação e melhoria das aulas de línguas.

No que tange ao lugar da expressão escrita no ensino de L2 e LE, ele muda de acordo com o método ou abordagem adotada em cada período histórico. Por exemplo, no método gramática-tradução, a aprendizagem da expressão escrita estava associada à aquisição da gramática da língua; no método audiolingual de ensino de línguas, a escrita era concebida como uma ferramenta para reforçar a produção oral; e na abordagem comunicativa, a aprendizagem da produção escrita é associada à participação do aluno em situações reais ou possíveis de comunicação escrita.

Em sua obra, Cassany (1995) explica os diferentes modelos de composição escrita, que vão desde o modelo linear (pré-escritura, escritura e pós-escritura) até o modelo de estádios paralelos; neste último, os diferentes níveis de composição (palavras, frases, ideias e objetivos) se correlacionam entre si. Com base em diferentes investigações e teorias, o autor propõe uma classificação das micro-habilidades da composição escrita. Essa lista (ainda que incompleta, segundo palavras do próprio autor) tem propósitos didáticos e objetivos de aprendizagem. As micro-habilidades da expressão escrita envolvem elementos psicomotores (posição e movimentos corporais, movimento gráfico, aspectos psicomotores, entre outros fatores) e cognitivos (situação de comunicação, fazer planos, redigir, revisar e monitorar).

Segundo Cassany, Luna e Sanz (2001), para poder escrever um texto o indivíduo precisa dominar uma diversa lista de micro-habilidades que envolvem desde aspectos mecânicos e motrizes do desenho das letras, da caligrafia, até os processos mais reflexivos de seleção e organização das informações, além das estratégias cognitivas de geração de ideias, de revisão ou de reformulação. É necessário que quem escreve conheça as unidades linguísticas menores (o alfabeto, as palavras, etc.), as unidades linguísticas superiores (parágrafos tipos de textos, etc.), as propriedades superficiais do texto como a ortografia e a pontuação, e as propriedades mais intrínsecas como, por exemplo, a coerência e adequação textual.

Em linhas gerais, para produzir um texto escrito o aluno precisa obter uma série de conhecimentos relacionados ao sistema linguístico a fim de desenvolver a produção escrita em diversos âmbitos discursivos e comunicativos. São eles: a adequação, a coerência, a coesão, a correção gramatical, e a variação e estilo (CASSANY, 2005; SÁNCHEZ, 2009).

A compreensão oral é a habilidade linguística que diz respeito à interpretação do discurso oral, isto é, ela abarca o processo completo de interpretação do discurso que envolve desde a apreensão do código linguístico (fonemas, sílabas, palavras, frases) até a interpretação pessoal – por parte do ouvinte – do que se escuta. Em outras palavras, trata-se de uma habilidade linguística que engloba não somente elementos linguísticos, mas também fatores

sociológicos, cognitivos perceptivos e de atitude. Para Gil-Toresano Berges (2004), entender uma mensagem oral inclui dois aspectos: se por um lado o ouvinte descodifica os signos linguísticos, por outro existe a distância entre aquilo que foi dito pelo emissor e o que é entendido pelo ouvinte, e isso se dá por meio de inferências. Para conseguir fazê-las, o ouvinte leva em conta o contexto concreto de cada enunciado.

De acordo com Gil-Toresano Berges (2004), a compreensão oral e a função que ela desempenha na aprendizagem de L2 e LE têm sido alvo de amplas discussões entre os estudiosos na área e de algumas pesquisas. Como exemplo, citamos os trabalhos de Cabello (1998), Bordon (2000), Cortés Moreno (2000), Almeida Filho e El Dash (2002), Goh (2003), Gil-Toresano Berges (2004) e Martin Peris (2007). Os trabalhos de Almeida Filho e El Dash, bem como o de Goh, estão voltados para a compreensão oral de L2 de maneira geral. Os demais estão focados no estudo dessa habilidade na aprendizagem de Espanhol como L2 e LE. Consequentemente os esforços dos pesquisadores têm gerado diferentes teorias de aquisição de línguas e métodos de ensino.

Goh (2003) destaca que a habilidade de compreensão oral tem recebido cada vez mais atenção nos estudos sobre aquisição de línguas, e que há pelo menos duas razões-chave para o seu desenvolvimento: a primeira é de natureza teórica (a compreensão oral é concebida como um meio primordial de *input* linguístico para os estudantes de línguas) e a segunda é de ordem prática (mais pessoas estão aprendendo línguas para a comunicação oral com falantes da L-alvo fora do próprio país). No entanto, a autora adverte que ainda tem sido dada pouca ênfase com relação a como aprender a escutar em L2.

Para Goh (2003), apesar de a compreensão oral ser uma habilidade essencial dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, ela é considerada como a mais árdua tanto para aprender quanto para ensinar. É uma habilidade na qual estão imbricados diversos fatores como a experiência, a educação, o conhecimento de mundo e a capacidade cognitiva dos aprendentes. Em seu livro, a pesquisadora menciona alguns aspectos importantes da compreensão oral, que são: i) a compreensão oral como habilidade; ii) a compreensão oral como produto; iii) a compreensão oral como processo; e iv) os fatores que influenciam a compreensão oral do aluno. Em seguida explicamos essas perspectivas com mais detalhes.

Em conformidade com Wolvin e Coakely, Goh (2003) menciona cinco tipos de compreensão oral direcionada, relevantes para todos os indivíduos: discriminada, abrangente, terapêutica, crítica e prazerosa. A autora destaca que em sala de aula de línguas tem-se colocado, com maior frequência, mais ênfase na compreensão oral abrangente e discriminada. As principais habilidades de compreensão oral são: a compreensão em detalhes, a

compreensão de pontos principais, a compreensão seletiva e a compreensão para fazer inferências e previsões (GOH, op. cit., p. 3-5).

A compreensão oral como produto, em diversos casos, está relacionada aos resultados e diz respeito ao que os ouvintes fazem para confirmar a sua percepção, a qual se dá por meio da realização de diferentes atividades em sala de aula. Sobre este aspecto, Almeida Filho e El Dash (2002, p. 3) apresentam uma visão semelhante quando mencionam que

o ensino da compreensão de língua oral em geral e de LE especificamente, se confunde comumente na prática com a testagem dessa compreensão. Essa avaliação de compreensão que se faz passar por ensino se dá tradicionalmente em três níveis de procedimentos para entendimento de textos: (1) compreensão direta, (2) interpretação com inferência e (3) avaliação e extensão.

Segundo Goh (2003), alguns exemplos de resultados de atividades de compreensão oral são: seguir instruções, tomar notas com eficácia, reconstruir o texto original, organizar e classificar as informações, etc. A abordagem da compreensão oral como produto, de certo modo permite ao professor avaliar os alunos nessa habilidade de forma palpável, bem como analisar o quanto os alunos compreenderam.

Embora consideremos importantes as duas visões anteriores mencionadas (a compreensão oral como habilidade e como produto), postulamos que a compreensão oral é, antes de tudo, um processo cognitivo. De acordo com Goh (2003), vários estudiosos defendem que a diferença entre a compreensão oral em LM e L2 se dá especificamente porque, nesta última, os aprendentes estão limitados por fatores linguísticos e sociolinguísticos. Para explicar como funciona esse processo, a autora descreve o modelo de compreensão oral proposto pelo psicólogo cognitivo John Robert Anderson, o qual se constitui em três fases, que são: a percepção, a análise e a utilização (GOH, op. cit., p.8). Por outro lado, existem fatores que influenciam a compreensão oral, que podem ser internos ou externos. Entre eles estão a motivação, o objetivo da tarefa, o cansaço, a fome, o preconceito, os maneirismos do falante, a falta de atenção, as distrações, etc.

No que tange aos fatores que intensificam ou limitam a compreensão oral, Goh (2003 – com base no estudo proposto por Rubin – os resume em cinco categorias, que são o tipo de texto (as características acústicas, do discurso, etc.), a tarefa (p. ex., o tipo de pergunta, a quantidade de tempo disponível), o interlocutor (a características como o sotaque, a fluência, etc.) o processo (os tipos de estratégias utilizadas de compreensão oral, as táticas individuais, etc.) e o ouvinte (p. ex., o gênero/sexo, o interesse, o objetivo, a atenção). Em resumo, a

compreensão oral no ensino de línguas ainda tem sido comumente interpretada em termos de habilidade e resultados que os aprendentes alcançam com sucesso, deixando de lado, muitas vezes, o processo de construção do significado das mensagens orais que se escutam.

A **expressão oral**, de acordo com o *Diccionario de Términos Clave de Español como Lengua Extranjera (DTCELE*¹³), é uma habilidade relacionada à produção do discurso oral. Trata-se de uma capacidade comunicativa que engloba não somente o domínio de elementos linguísticos (pronúncia, léxico, gramática) como também de conhecimentos sociais, culturais e pragmáticos. Além disso, está formada por um grupo de microhabilidades como, por exemplo, pedir e dar informação, aceitar ou rejeitar um convite, etc. Ainda de acordo com o *DTCELE*, a expressão oral é uma atividade predominante na comunicação na qual se dá o intercambio de, pelo menos, dois interlocutores. Nessa ação, os indivíduos falam e ouvem de forma alternada podendo se sobrepor. Em linhas gerais, aprender a expressar-se oralmente significa mais que aprender a compreender e a produzir.

Segundo Moreno Fernández (2002), espera-se que um aluno falante de L2/LE domine tanto o conhecimento da L-alvo quanto o conhecimento dos elementos essenciais da competência comunicativa. Sendo assim, o aluno precisa aprender estratégias de interação que podem ser úteis na conversação como, por exemplo, dar explicação, evitar falar sobre temas desconhecidos, dentre outras. Em contrapartida, Baralo (2000), em um estudo anterior, adverte sobre a importância da habilidade de compreensão oral nesse processo, bem como a relevância da interação entre os interlocutores visando à troca de enunciados com sentidos, como podemos ler neste excerto:

A expressão oral constitui uma capacidade ou habilidade de comunicação que não tem sentido sem a compreensão, sem o processamento e a interpretação do que foi escutado. A expressão oral implica a interação e a bidirecionalidade, em um contexto compartilhado, e em uma situação na qual devem negociar significados¹⁴. (BARALO, 2000, p. 164, tradução nossa).

Para muitos aprendentes de L2/LE, a expressão oral se constitui a habilidade linguística mais complexa e de difícil aprendizagem, o que de certo modo consideramos

¹³ Disponível na página: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acesso em: 10 nov 2017.

¹⁴ Texto original: La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados (BARALO, 2000, p. 164).

normal, pois até mesmo os falantes nativos podem enfrentar dificuldades para comunicar-se oralmente, principalmente quando o texto oral é longo como, por exemplo, uma palestra sobre um tema da atualidade. Assim, defendemos que os objetivos do ensino da expressão oral devem ter como foco fazer com que o aluno consiga expressar o que ele quer, de maneira adequada, e quando a prática comunicativa o requeira. Para isso, serão necessários conhecimentos de diferentes níveis: fonético, gramatical, léxico e pragmático.

Ao ler referências bibliográficas destinadas à comunicação e expressão oral no ensino e aprendizagem de LE, avaliamos que vem aumentando cada vez mais o interesse e, em consequência, a quantidade de publicações fora do Brasil (por exemplo, na Espanha) que destacam a expressão oral como propósito principal. Como exemplos de trabalhos voltados para a Língua Espanhola mencionamos Baralo (2000), Vásquez (2000), Moreno Fernández (2002), Pinilla Gómez (2000; 2006), dentre outros.

De acordo com Bruno (2010), ao analisar o contexto do ensino regular brasileiro, a expressão oral pode ser colocada em prática de diferentes formas. No entanto, o que se observa é que os professores, por várias razões (grande número de alunos por turma, a dificuldade de ensiná-la, a ideia de que o aluno nunca vai falar em Espanhol, por exemplo), preferem dedicar pouco tempo a essa tarefa (ou até mesmo não desenvolvê-la) em sala de aula. Por outro lado, conforme Bruno (op. cit.), expressar-se oralmente é uma atitude que requer do aprendente confiança em si mesmo, e isso só se conquista em ambientes de sala de aula acolhedores com relação ao que o aluno pensa, sente e é enquanto indivíduo. Sendo assim, a escola tem a missão de construir um espaço cada vez mais aberto para a diversidade e diferentes vozes e, sobretudo, ensinar aos alunos os usos adequados da língua em diferentes situações de comunicação, de modo a torná-lo cada vez mais independente.

Outra habilidade linguística que o aluno precisa desenvolver é **a mediação**. De acordo com Arriba García e Cantero Serena (2004) e Trovato (2016), o conceito de mediação tem adquirido importância no ensino de idiomas nos últimos anos, em especial nos contextos plurilíngues. Entretanto, segundo os autores, ainda são restritas as referências teóricas sobre o assunto.

Dentro da classificação tradicional das habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita), a mediação linguística era considerada como uma micro-habilidade que estava integrada a cada uma das habilidades mencionadas. Entretanto, o Marco Comum Europeu de Referência (doravante, MCER) para o ensino de línguas estrangeiras (CONSELHO DE EUROPA 1996; 2001) apresentou uma nova perspectiva na qual concede à mediação um papel importante, colocando-a no mesmo nível

que as atividades de produção, compreensão e interação (sobre esta última, discorreremos ainda nesta seção). Em resumo, segundo essa nova diretriz, as habilidades linguísticas e comunicativas que os aprendentes de línguas precisam desenvolver são a recepção, a produção, a interação e a mediação, que podem ser realizadas de forma oral, escrita ou simultânea. Este novo enfoque, além de incluir a mediação como uma atividade comunicativa a mais, permite a sua inclusão como uma estratégia comunicativa específica no ensino de LE (ARRIBA GARCÍA; CANTERO SERENA, 2004; TROVATO, 2016).

Arriba García e Cantero Serena (2004, p. 12) esclarecem que as atividades mediadoras (orais e escritas) são possíveis tanto na produção quanto na compreensão. Alguns exemplos de atividades mediadoras são a tradução e a interpretação, o resumo, ou a reformulação de um texto. Dentro dessa nova perspectiva, ao realizar atividades mediadoras o emissor não tem como objetivo expressar os seus próprios significados, mas atuar como negociador entre interlocutores que não teriam a capacidade de entender-se entre eles de forma direta (por exemplo, indivíduos que falam línguas diferentes). Sendo assim, para os autores, a mediação é um conceito bem mais amplo e que vai muito mais além do que realizar atividades de tradução e interpretação nas aulas de LE.

Arriba García e Cantero Serena (2004) mencionam em seu artigo os tipos de mediação linguística, que são a mediação pessoal (ou oral), a mediação textual (ou escrita), e as mediações interlinguística e intralinguística. Nas duas últimas citadas, podem ocorrer tanto a mediação pessoal como a textual. Um exemplo de mediação textual interlinguística é a tradução, e de mediação pessoal interlinguística é a interpretação. Cada um dos tipos de mediação linguística mencionada se manifesta e se concretiza por meio de uma série de atividades específicas definidas como micro-habilidades orais e textuais (por exemplo, resumir oralmente, sintetizar, parafrasear, intermediar, negociar, etc.). Outra noção abordada por Arriba García e Cantero Serena (2004) diz respeito à competência mediadora. Segundo os autores, esta competência é parte da competência comunicativa, adotando como modelo o conceito de competência tradutora, desprovida de um caráter profissional. Na formação da competência mediadora intervêm, além disso, outras habilidades que devem ser desenvolvidas como, por exemplo, habilidades para resumir um texto, habilidades para parafrasear, para negociar, etc. (ARRIBA GARCÍA; CANTERO SERENA, 2004, p. 18). Estes pesquisadores postulam que a competência mediadora deveria ser considerada como uma das subcompetências que configuram a competência comunicativa em LE. Sendo assim, o professor de línguas precisa ajudar o aprendente a ampliá-la por meio cada atividade (ou micro-habilidade) oral e escrita.

Do mesmo modo que a mediação, a **interação oral** conquistou o *status* de atividade linguística dentro da aprendizagem de línguas somente nas últimas décadas. Em outras palavras, dentro dos modelos tradicionais de classificação das habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita), a interação oral não era considerada como um elemento diferente que fazia parte da comunicação. No entanto, de acordo com Nuñez Delgado e Hernández Medina (2011), o MCER do Conselho da Europa (2002) chama a atenção para essa habilidade ao ressaltar a importância de fomentá-la devido a sua relevância no mundo atual, em que o uso adequado da língua falada continua sendo um assunto pendente tanto nos sistemas educativos como na formação de adultos.

De acordo com o MCER, a interação oral é uma atividade em que o usuário de uma determinada língua atua de forma (geralmente) intercalada como falante e ouvinte com um ou mais interlocutores para estabelecer em conjunto uma conversação mediante a negociação de significados, seguindo o princípio de cooperação. Nessa conceituação, podemos identificar de maneira implícita outras habilidades linguísticas que são a expressão oral (quando ocupamos o papel de falante) e a compreensão oral (quando ocupamos a função de ouvinte). Sendo assim, quando um professor decide trabalhar a habilidade de interação oral em sala de aula, ele deve considerar as demais habilidades.

Reconhecemos a importância da interação na aprendizagem de línguas, pois o desenvolvimento dessa habilidade, em conjunto com as demais, permite que o aluno alcance a fluência e proficiência no idioma e se comunique com eficácia em diferentes contextos e situações. Sendo assim, concordamos com Nuñez Delgado e Hernández Medina (2011, p. 124) quando postulam que

o domínio de uma língua, materna ou estrangeira, não é completo se não se possui esta habilidade em um grau suficiente, manifestado no que se costuma chamar de fluência, pois a interação é a manifestação mais patente das competências linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas e interculturais do usuário e a que oferece, portanto, maior rentabilidade em todas as facetas da vida pessoal, acadêmica e laboral das pessoas.¹⁵

Entretanto, autores como Pinilla Gómez (2004), em um estudo anterior, afirma que apesar da interação oral ter alcançado um *status* de habilidade linguística, ela se manifesta

¹⁵ Texto original: el dominio de una lengua, materna o extranjera, no es completo si no se posee esta capacidad en grado suficiente, manifestado en lo que se suele llamar fluidez, pues la interacción es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario y la que ofrece, por tanto, mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica, o laboral de las personas.

ainda de forma muito atrelada à atividade de expressão oral, já que é o caminho mais eficaz para auxiliar o aluno a desenvolver esta habilidade, em especial, quando se propõe em sala de aula conversações informais com alunos iniciantes. Em resumo, aprender a interagir significa mais do que aprender a receber e produzir enunciados. Por tanto, defendemos a necessidade de valorizar a interação no uso e na aprendizagem de língua considerando o seu papel central no ato comunicativo.

Em seguida, na subseção 2.4, tratamos sobre a utilização de recursos tecnológicos disponíveis na *Internet* – o *Blog* e o *Facebook* – para a aprendizagem de línguas.

2.4 O BLOG E FACEBOOK COMO FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM DE L2

Na atualidade, dois recursos digitais vêm sendo cada vez mais explorados como extensões da aula e da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de línguas: o *Blog* e o *Facebook*. Em seguida, apresentamos as definições de ambas as ferramentas no intuito de mostrar de que maneira elas podem contribuir como instrumento potencializador, visando a uma aprendizagem significativa.

Segundo Komesu (2005), a palavra *blog* é oriunda do termo *weblog*, que em Português significa ‘arquivo na rede’. Em seu texto, Barujel (2005, p. 13) explica que

os weblogs ou bitáculas são um formato de publicação *on line* que se caracteriza pela configuração cronológica inversa das entradas e no qual se recolhem, diariamente, links, notícias e opiniões de autoria majoritariamente individual com um estilo informal e subjetivo¹⁶.

Acredita-se que o termo *Blog* foi cunhado em 1997 pelo norte-americano Jorn Barger para referir-se a páginas pessoais na *Internet* que fossem utilizadas regularmente e abarcassem links e comentários (SARTORI FILHO *apud* MARCUSCHI; XAVIER, 2005). Em 1999 foram criados os primeiros serviços de *weblogs*, e o número de *blogs* disponíveis nesse ano disparou após a criação de uma interface que facilitou a elaboração de diários virtuais na rede mundial de computadores. De acordo com Oliveira (2006), a empresa Pitas elaborou o primeiro *software* grátis, e o americano Evan Willians – da empresa *Pyra Labs* – criou o *Blogger*, uma ferramenta semelhante que se transformou no modelo que revolucionou a maneira de criar e postar páginas pessoais na *Internet*. Esses recursos gratuitos ou de baixo

¹⁶Texto original: “los *weblogs* o bitácoras son un formato de publicación en línea que se caracteriza por la configuración cronológica inversa de las entradas y en el que se recogen, a modo de diario, enlaces, noticias y opiniones de autoría mayoritariamente individual con un estilo informal y subjetivo”¹⁶. (Barujel, 2005, p.13).

custo fomentaram a disseminação da prática de Blog, pois não exige de seus usuários conhecimentos técnicos especializados, nem reunir em um mesmo ambiente variadas ferramentas.

Para Blanquéz (2007), *blog* (em português, caderno digital) é uma página na *web* que permite o acréscimo de atualizações de diferentes extensões, chamadas de artigo ou *post*. Possui um caráter dinâmico, pois visa a proporcionar maior interação entre quem escreve e quem lê, possibilitando o fácil acesso e atualização. Em geral, o *blog* dispõe de ferramentas para classificar as suas informações técnicas de modo que estas são disponibilizadas na *Internet* por servidores e/ou usuários comuns. Essas ferramentas englobam desde registro de informações referentes a um *site* ou domínio da *Internet*, o número de acessos, as páginas visitadas, até o tempo utilizado pelo usuário no *blog*, etc.

Com o passar dos anos, não só a quantidade de *blogs* evoluiu como também os seus diferentes usos, funções e formatos, o que tem assegurado a sua popularidade. Hoje encontramos disponíveis *blogs*, *fotoblogs*, *audioblogs*, *videoblogs*, *moblogs* e MP3 *blogs*, por exemplo, (OLIVEIRA, 2006). Em seu texto, Gutierrez (2003, p. 89) explica que uma das diferenças que mais se destaca entre os *weblogs* e os *sites* da *Internet* reside na facilidade com que aqueles podem ser editados e publicados, sem a exigência de conhecimentos especializados.

Diferentes autores, dentre eles Gutierrez (2003) e Barujel (2005), descrevem as características do *blog*, a saber: i) são páginas editadas na maioria das vezes, por uma única pessoa, ocasionalmente por convidados; ii) possuem uma estrutura de hipertexto, permeada de *links*; iii) apresentam textos sucintos e em blocos padronizados; iv) são contextualizados e apreciados por comentários; v) podem ser atualizados diariamente ou até mais de uma vez por dia; vi) oferecem ao público o acesso gratuito ao conteúdo da página, entre outros. Além disso, o *Blog* combina de maneira eficaz diferentes ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores; serve como buscador, pois recomenda sites específicos, se assemelha com o e-mail no que diz respeito ao uso do estilo informal e se relaciona com os fóruns de opinião, pois os seus usuários participam e comentam. Segundo Barujel (op. cit.), essa capacidade de interação e participação que o *Blog* permite é a característica que diferencia essa modalidade de uso da *Internet* de qualquer outra disponível na rede.

Os sistemas de criação e edição de *Blogs* costumam ser atrativos pelas facilidades que oferecem, pois não exigem o conhecimento de HTML¹⁷, o que atrai os indivíduos a criá-los. Essa facilidade diferencia um *Blog* de um *site* convencional, tornando-o mais dinâmico. É uma ferramenta que pode servir como um recurso para auxiliar a aprendizagem ao proporcionar um espaço de criação coletiva que pode aproximar professores e alunos (através de um ciberespaço). Em outras palavras, o uso do *Blog* pelas instituições de ensino pode auxiliar no cumprimento do seu papel de preparar o aprendiz para os múltiplos desafios emergentes na sociedade atual.

Hoje existem diferentes tipos de *Blogs*, de diversas categorias, que abordam os assuntos mais variados. Os tipos mais acessados e lidos na *Internet* são os *Blogs* pessoais, de notícias, de downloads, de serviços, de religião, de tecnologias, de artes. Podemos encontrar, ainda, os *Blogs* mistos (que são aqueles que apresentam um pouco de cada tema) e os educacionais (ou escolares). Estes últimos funcionam como ferramenta para fomentar a colaboração entre docentes e discentes em projetos no contexto escolar.

Blanquéz (2007) e Alonso Fernández (2012) afirmam que os *Blogs* educacionais podem servir como complemento das classes presenciais, com informação adicional, ou como propostas de atividades complementares. Os estudantes podem desenvolver a sua aprendizagem utilizando os recursos que eles podem oferecer como o suporte multimídia, a escrita hipertextual, comentários, etc. Com essa ferramenta, os professores podem ampliar o contexto presencial de sala de aula, de modo a contribuir para que os alunos trabalhem em casa, na biblioteca, ou em outros locais. Dentre os *Blogs* educacionais existem aqueles que têm um interesse educativo específico e que fazem parte das estratégias de aula de um professor. Em geral, são construídos por iniciativas que emergem dentro das escolas e das universidades e inclusive por docentes de forma autônoma.

Autores como Bajurel (2005) e Oliveira (2006) explicam que os *Blogs* podem também apresentar diferentes vantagens dentro do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Por meio desse recurso tecnológico é possível desenvolver a interação, a autonomia e o senso crítico dos alunos, captar a sua atenção no conteúdo, uma vez que estão envolvidos no processo de construção coletiva do trabalho. Blanquéz (2007) destaca algumas vantagens no uso do *Blog* como, por exemplo, a versatilidade. Seu acesso pode se dar em qualquer momento, rompendo as barreiras geográficas de horários, espaços e outros. Outro benefício é

¹⁷ HTML é a abreviação para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que se traduz como Linguagem de Marcação de Hipertexto). É uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas na *Web*.

a interatividade, pois estimula a participação dos usuários através de comentários, debates e discussões, proporcionando-lhes um ensino-aprendizagem colaborativo e construtivista. Mais uma vantagem ao utilizar o *Blog* no processo educacional, conforme Blanquéz (2007), é a possibilidade de contribuir para elevar a motivação na aula. Com um formato atrativo, essa ferramenta pode oferecer aos alunos a possibilidade de criar, compartilhar e ver o que os colegas produzem de modo a atribuir sentidos e ser conscientes de seu processo de aprendizagem. O uso do *Blog* no ensino-aprendizagem pode servir como canal para o professor fazer intervenções, correções, orientações, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula. Por outro lado, os alunos podem desenvolver as atividades dentro de seu ritmo, conforme o seu tempo e disposição.

O *Blog* tem sido um recurso utilizado, também, voltado para o ensino de línguas nas universidades, no entanto, segundo Bajurel (2005) o seu uso ainda é escasso nesse contexto. No que diz respeito ao uso do *Blog* no processo avaliativo, ele pode ser utilizado por uma decisão político - pedagógica nas instituições escolares como uma opção dentre os instrumentos que são utilizados. Nesse aspecto, Oliveira (2006) adverte que o que vale, portanto, em relação à sua utilização como interface não é considerá-lo como um diferencial no sistema educacional, mas sim considerar a finalidade com que se aplica dentro do currículo. Devido às suas características, decidimos adotar o *Blog* como instrumento de geração de dados para esta pesquisa.

O *Facebook* é uma rede social criada nos Estados Unidos, no ano de 2004, pelo norte-americano Mark Zuckerberg. Em 2011, o *Facebook* assume a posição de rede social mais popular do Brasil. Na atualidade, um em cada dois habitantes do planeta com acesso à *Internet* está conectado à rede social. Até maio de 2015, o *Facebook* possuía mais de 1,44 bilhões de usuários em todo o mundo (MAHLMEISTER, 2016, p. 76). Ainda de acordo com a autora, em uma entrevista concedida em um evento sobre tecnologia que ocorreu em 2008, na cidade de São Francisco, na Califórnia, Mark Zuckerberg afirma que a missão do *Facebook* é dar às pessoas o poder de compartilhar e tornar o mundo mais aberto e conectado.

Em relação ao uso do *Facebook* no contexto educacional, Mahlmeister (2016) cita exemplos de pesquisas acerca da utilização dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Um deles é o estudo de Mazer, Murphy e Simonds, proposto em 2007, no qual se afirma que os professores que tinham o *Facebook* com informações atrativas e abundantes em seus perfis pessoais geraram motivações prévias nos alunos, aprendizado efetivo, bem como obtinham maior credibilidade.

Mahlmeister (2016) ainda menciona as facilidades dessa rede social e as suas possibilidades na utilização educacional. Trata-se de uma página pública que possibilita a interação de seus membros, isto é, permite de maneira simples que professores e alunos compartilhem notícias, vídeos, *links*, fotos, e comentários e conta com outros recursos como fóruns de discussão e enquetes. O professor pode, por exemplo, criar uma página para a sua disciplina e os alunos podem curtir páginas que outros criaram. Ao contrário das páginas que são públicas, os grupos no *Facebook* podem ser fechados ou secretos (MAHLMEISTER, 2016 *apud* Mattar, 2012). Em virtude de suas características e a sua aplicabilidade, decidimos adotar também essa rede social como instrumento de geração de dados para este estudo.

No capítulo seguinte – Capítulo 3 –, continuamos discorrendo sobre as bases teóricas que fundamentam esta tese.

CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM LE

A verdadeira aprendizagem acontece quando temos certeza de que ela será útil. E nos tornará mais capacitados para atuarmos numa sociedade que exige: prontidão, habilidades e competência.

Ana Fraga

Neste capítulo, damos continuidade às discussões acerca do referencial teórico no qual se fundamenta esta pesquisa. Para isso, discorreremos acerca de três construtos relevantes dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a saber: Motivação, Estratégias de Aprendizagem e Autonomia na Aprendizagem. Em outras palavras, o nosso objetivo é discutir sobre o papel destes fatores para a formação dos estudantes futuros professores de Espanhol.

3.1 MOTIVAÇÃO

A motivação é um tema investigado em diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, a Psicologia, a Pedagogia e a LA. No entanto, este trabalho se insere na última área mencionada, uma vez que nosso foco é analisar alguns problemas que enfrentam os estudantes brasileiros – futuros professores de Espanhol – no que se refere ao desenvolvimento da expressão oral nesse idioma.

Definir e aplicar o conceito de motivação em sala de aula tem sido um dos pontos mais delicados no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Segunda Língua. Em conformidade com McDonough (1981), Crookes e Schmidt (1991, p. 471) postulam que não há um consenso geral no que tange às definições de motivação e, conseqüentemente, a expressão tem sido utilizada como um termo de cobertura geral, um “caixote de lixo”, para incluir um número de conceitos possivelmente diferentes que podem ter origens e efeitos distintos e exigirem tratamento diferente em sala de aula. Várias interpretações para a motivação vêm sendo propostas, as quais variam de acordo com a teoria de comportamento humano que se adota.

Para Ryan e Deci,

ser motivado significa ser movido a fazer alguma coisa, A pessoa que não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir assim, é caracterizada como

desmotivada, enquanto que alguém que é energizado ou ativado para um fim é considerado motivado¹⁸. (RYAN ; DECI, 2000, p. 54, tradução nossa).

No entanto, os autores postulam que a motivação não é um fenômeno único, ou seja, os aprendentes possuem diferentes tipos de motivação e em diferentes níveis.

Em seu texto, Brown (2007, p.72) apresenta uma definição dicionarizada para motivação, afirmando que ela é “a medida em que o aprendiz faz escolhas sobre os objetivos a serem perseguidos, bem como o esforço que ele vai dedicar a essa busca”. De outro modo, para o autor, a motivação é um elemento que é inerente ao indivíduo e que tem a ver com seu empenho dentro do processo de aprendizagem.

Mais adiante Dörnyei (2014), professor de psicolinguística da Universidade de Nottingham (EUA), levanta algumas questões-chave acerca do tema, como: o que quer dizer estar motivado; o que significa quando nós afirmamos que um aluno está motivado; qual o papel da motivação na aprendizagem de línguas (em particular nos contextos de sala de aula); dentre outras. Assim como Brown (2007), Dörnyei afirma que

a motivação determina a direção e a magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação particular, a persistência nela, e o esforço despendido nela. Isso parece ser bastante direto: a motivação é responsável pelo porque as pessoas decidem fazer algo, quanto tempo elas estão dispostas a sustentar a atividade, e o quão duro elas estão indo para buscá-la¹⁹. (DÖRNYEI, 2014. cit., p. 519, tradução nossa).

Ainda conforme o autor supramencionado, a motivação vem sendo interpretada de diferentes formas: como afeto (emoção), como uma variável estável da diferença individual, como cognição, como um atributo de uma fase transitória, ou como um processo que está em fluxo e refluxo contínuo. Além disso, a motivação tem sido apontada como um fator interno do aluno, ou até mesmo como um elemento extremamente determinado pelo contexto social e político em que se encontra o aprendente. Sendo assim, adotamos o conceito de Dörnyei (2014) sobre motivação, pois acreditamos que ela existe e interage na mente humana estabelecendo uma relação complexa que inclui a cognição e os componentes afetivos

¹⁸ Texto original: “To be motivated means *to be moved* to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated (RYAN e DECI, 2000, p. 54).

¹⁹ Texto original: “motivation determines the direction and magnitude of human behavior or, in other words, the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it. This seems to be fairly straightforward: Motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it”(DÖRNYEI, 2014, p.519).

(emoções). Deste modo, como podemos observar de início, a motivação é um constructo importante, complexo e multifacetado.

Há mais de cinquenta anos a motivação tem sido tema de pesquisa relevante para a área de aquisição de L2. No entanto, vale lembrar que o seu estudo tem uma caminhada muito mais longa em outras disciplinas como, por exemplo, a psicologia tradicional e educacional, e que, de certo modo, a pesquisa em motivação no campo da LA se desenvolveu de forma pouco independente. O destaque na área de aquisição de L2/LE se dá a partir do momento em que a motivação passou a ser considerada como uma variável interna importante no sucesso da aprendizagem de idiomas. Sendo assim, do mesmo modo que Dörnyei (1994; 2014), defendemos que se faz necessária uma revisão relevante e urgente no estudo de motivação com vistas a uma abordagem mais pragmática e centrada na educação para a pesquisa em motivação.

De acordo Ushioda e Dörnyei (2011), as teorias da motivação podem ser classificadas em dois grandes campos opostos: o primeiro é a visão tradicional (behaviorista), e o outro é o ponto de vista cognitivo-psicológico. Os autores explicam em seu texto que a pesquisa no campo da motivação evoluiu em diferentes etapas, que podem ser classificadas em quatro fases: i) Período sócio-psicológico; ii) Período cognitivo-situacional; iii) Período orientado para o processo; e iv) Período sócio-dinâmico. Vale salientar que os períodos para cada fase não são precisos; os estudos de Dörnyei (2005) e Ushioda e Dörnyei (2011) propõem essa divisão, fim de possibilitar uma compressão melhor acerca dos estudos nesse campo bem como dar uma visão geral. Em seguida, discorreremos sobre os principais aspectos de cada fase.

No período sócio-psicológico, compreendido entre 1959 e 1990 do século XX, dá-se destaque o trabalho liderado pelos psicólogos canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert juntamente com outros pesquisadores, buscando construir um modelo de motivação. Estes pesquisadores foram os percussores da noção de que há uma diferença entre a motivação para aprender línguas e a motivação para aprender outras disciplinas escolares. Para desenvolver o estudo da motivação na aprendizagem de línguas, Gardner e Lambert propõem o Modelo Sócio-Educacional²⁰, o qual enfatiza a ideia de que as línguas, diferentemente de outras disciplinas educacionais, abarcam a aprendizagem de aspectos de comportamentos típicos de outra comunidade linguística. Deste modo, as atitudes por parte do aprendente em relação à comunidade linguística definirão (ainda que parcialmente) o êxito na aprendizagem de uma L2.

²⁰ Em seu livro, Gardner e Lambert (1972) apresentam o Modelo Sócio-Educacional.

Para dar continuidade ao desenvolvimento desse modelo de motivação na aprendizagem de L2, Gardner e sua equipe elaboraram uma bateria de instrumentos de teste – Bateria de Teste de Atitude/Motivação (AMTB, sigla em inglês) – que impulsionou um grande número de pesquisas experimentais, cujos resultados os levaram a revisar os seus próprios postulados, dando origem ao Modelo Sócio-Educacional (CROOKES; SCHMIDT, 1991; CANTOS GÓMEZ, 1999). Entretanto, o modelo proposto por Gardner e seus colegas passou por diversas críticas, especialmente em relação à Hipótese da Motivação Integrativa e na Hipótese da Casualidade: a primeira afirma que um motivo de integração do aprendente será positivamente associado à realidade da L2; já a segunda defende que a motivação integrativa é uma causa, e a realização da L2, o efeito. Sendo assim, Gardner e equipe foram questionados em relação ao foco na motivação integrativa como primária ou a mais importante na aprendizagem de línguas. Além disso, os aspectos referentes à sala de aula estão ausentes em todas as apreciações e investigações desses estudiosos; suas pesquisas não enfocam o contexto artificial de aprendizagem, mas sim a aprendizagem de um idioma num ambiente natural, ou seja, o Canadá, um país que tem duas línguas oficiais. Em outras palavras,

seus postulados e teorias foram interpretados, às vezes, como verdadeiros axiomas, sem que fossem questionados, em qualquer momento, o seu valor ou a sua possível extrapolação a outros contextos muito diferentes daqueles e que originalmente foram concebidas e aplicadas tais teorias. (CANTOS GÓMEZ, 1999, p. 71-72).

No entanto, destacamos que, apesar das críticas, pesquisadores como Dörnyei (1994), Oxford (1996) e Cantos Gómez (1999), por exemplo, reconhecem a importância que tiveram e continuam tendo as contribuições de Gardner e sua equipe sobre motivação para a área da LA, em especial no que se refere ao processo de aprendizagem de L2. Com o passar do tempo, o Modelo Sócio-Educacional de Gardner e Lambert foi expandido buscando responder a algumas das principais questões apontadas pelos críticos. Entretanto, Oxford (op. cit.) adverte que o modelo de motivação que vem sendo construído por estes pesquisadores mantém a base psicológica social, que é utilizada como uma pedra-base para novos e importantes recursos que não eram considerados anteriormente.

Em conformidade com García Hoz (1974), Cantos Gómez (1999) afirma que diferentes variáveis podem interferir na motivação do aluno, as quais se reúnem em três grandes grupos: i) motivos intelectuais; ii) motivos emocionais; e iii) motivos sociais. Estas razões podem ser consideradas como primárias ou secundárias, a depender da perspectiva do pesquisador. De acordo com Ushioda e Dörnyei (2012), os estudos propostos por Gardner e

sua equipe defendem que a motivação influenciava de modo significativo na variabilidade da aprendizagem de L2, e que a ação da motivação era independente da habilidade ou aptidão do aprendente. Os pesquisadores ainda presumem que a aprendizagem de L2 tem dimensões sociais e psicológicas importantes que diferenciam a motivação para aprender uma L2 de outros tipos de motivação de aprendizagem, dado que se supõe que o aluno não apenas adquira o conhecimento do idioma, mas também se identifique com a comunidade da L-meta, ou seja, uma integração cultural.

Ao longo de décadas, levantaram-se diferentes questões visando a ampliar a construção do conceito de motivação. Entre elas estão as definições de motivação integrativa e instrumental, bem como os conceitos de motivação implícita e explícita. Entretanto, é importante destacar que Gardner e sua equipe focam na dicotomia de orientação e não motivação. Segundo os pesquisadores, orientação significa um contexto ou propósito para aprendizagem. Já motivação diz respeito ao vigor do impulso para aprender algo.

No que concerne à orientação motivacional para a aprendizagem de línguas, Gardner e Lambert propõem dois tipos, a saber: uma orientação integrativa, que está relacionada ao interesse pessoal e sincero por parte do aprendente no povo e na cultura representados pela comunidade - alvo, e uma orientação instrumental, que diz respeito ao valor prático e as vantagens de se aprender uma nova língua (OXFORD, 1996; CANTOS GÓMEZ, 1999). Para os pesquisadores canadenses, tanto um aprendente com uma orientação instrumental em relação à aprendizagem de um idioma quanto um aprendente com uma orientação integrativa podem estar motivados; entretanto, eles afirmam que este último alcançará maior domínio linguístico desta porque os alunos com motivação integrativa desfrutam de todas as ocasiões de prática, dão mais respostas em classe, são mais precisos nas respostas e estão mais satisfeitos e recompensados pela participação.

No que tange à dicotomia motivação integrativa e motivação instrumental (cujas definições se assemelham às de orientação mencionadas no parágrafo anterior) proposta por Gardner e seus colegas (dentro do contexto canadense), levantaram-se muitas críticas por parte de estudiosos como Dörnyei, Oxford, dentre outros. Neste sentido, concordamos com Dörnyei (1994) quando menciona que essa divisão proposta por aqueles pesquisadores é demasiado estática, restrita e simplista, ao não reconhecer que o contexto sociocultural tem um efeito primordial em todos os aspectos do processo de aprendizagem de L2, incluindo a motivação. No entanto, outros trabalhos como os de Giles e Byre (Teoria da Acomodação do Discurso) e de Schumann (Modelo da Aculturação) se posicionam a favor dos pesquisadores canadenses propondo modelos e teorias em defesa da motivação integrativa. Para estes

autores, as motivações dos aprendentes de L2 são diferentes das dos alunos de LE. Sendo assim, eles sugerem que a motivação instrumental para os aprendentes de L2 seja mais importante do que a motivação integrativa, já que estes raramente têm experiência suficiente com a comunidade da língua-meta a fim de desenvolver atitudes nitidamente planejadas em relação a esse grupo e, sendo assim, não estão comprometidos com a integração com esse grupo. (OXFORD, 1996).

Segundo Cantos Gómez (1999), a motivação integrativa foi considerada, durante um longo tempo, superior à instrumental, de tal modo que em determinado momento Gardner e seus colegas a considerou como o alicerce mais importante da aprendizagem de L2.

Autores como Ryan e Deci (2000) e Brown (2007) explicam a diferença básica entre motivação intrínseca e extrínseca: a primeira se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca diz respeito a realizar algo porque leva a um resultado que pode ser superado. Diferentes pesquisas foram e vêm sendo desenvolvidas até os dias atuais acerca do “poder” das motivações explícita e implícita. A motivação intrínseca despontou como um fenômeno relevante para os educadores; como ela resulta em aprendizado e criatividade de alta qualidade, é pertinente analisar os fatores que a favorecem ou a prejudicam. Por outro lado, a motivação extrínseca tem sido interpretada como uma forma de motivação sem grande potencial (ainda que tenha). Entretanto, Ryan e Deci (2000) defendem que há diferentes tipos de motivação extrínseca (como, por exemplo, estudar para obter boas notas); umas mais empobrecidas, e outras mais genuínas e funcionais.

De acordo com Brown (2007), as atividades intrinsecamente motivadas são aquelas para as quais não há nenhuma recompensa palpável, exceto a própria atividade, sem buscar uma recompensa explícita. Os indivíduos as realizam por conta própria. Entretanto, elas trazem certas consequências gratificantes para quem a realiza como, por exemplo, a sensação de competência. Por outro lado, os comportamentos extrinsecamente motivados são realizados em antecipação de uma recompensa externa, que vai além do indivíduo (por exemplo, prêmio, dinheiro, notas, etc.), ou, em alguns casos, a fim de evitar uma punição (como, por exemplo, uma nota baixa na escola). Entretanto, em um estudo anterior ao de Brown (op. cit.), Ryan e Deci (2000, p. 200) defendem que, ainda que a motivação intrínseca exista dentro dos aprendentes, por outro lado, existe uma motivação intrínseca na relação entre os alunos e as atividades, ou seja, as motivações dos alunos variam em função da especificidade da tarefa, por exemplo.

Brown (2007) menciona estudos como os de Burner (1962), Maslow (1970) e Piaget (1972), que são altamente favoráveis à motivação intrínseca, sendo esta considerada como um

dos princípios de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo o autor, Maslow, inclusive, defende a superioridade da motivação intrínseca em detrimento da extrínseca. No entanto, concordamos com Brown quando postula que não somente a motivação intrínseca afeta os resultados da aprendizagem, isto é, há outras variáveis como a idade, contexto de aprendizagem, preferências de estilo, disponibilidade de tempo, dentre outros fatores que interferem nos resultados do aprendente.

Há uma discussão – ainda sem resposta – se a combinação entre as motivações extrínseca e intrínseca poderiam (ou não) aumentar a motivação intrínseca do aluno. Nesta pesquisa, acreditamos que a união entre elas pode aumentar a motivação intrínseca, ou melhor, é possível adotar uma combinação entre ambas (motivação intrínseca e extrínseca), a depender do propósito e do objetivo que se pretenda alcançar com os alunos em sala de aula. Com base no trabalho proposto por Dörnyei e Kata (1998), Brown (2007) propõe uma lista de atividades e técnicas que podem fomentar a motivação intrínseca em sala de aula, bem como apresenta critérios para que os professores avaliem as técnicas utilizadas por eles a fim de fomentar em classe esse tipo de motivação.

A segunda fase do estudo da motivação – período cognitivo-situacional – transcorre durante a década de 1990 com base em teorias cognitivas da psicologia educacional. Segundo Ushioda e Dörnyei (2012), essa fase foca mais a sua atenção na motivação em contextos de ensino de L2 – a sala de aula – incorporando conceitos de motivação cognitiva da área da educação. Nesse momento, se desenvolvem referenciais teóricos mais amplos, porém sem deixar de lado por completo as perspectivas teóricas adotadas na fase anterior. Além disso, observa-se, também, a natureza instável da motivação durante o processo de aprendizagem de línguas.

O período orientado para o processo, que se dá na virada do século XX para o século XXI, caracteriza-se por um foco na mudança motivacional; como o próprio nome já diz, nessa fase os pesquisadores da motivação começam a adotar perspectivas mais temporais e abordagens mais orientadas ao processo como, por exemplo, Dörnyei e Ottó (1998), Williams e Burden (1997), etc. Com base em seus estudos, Dörnyei e Ottó (op. cit.) propuseram um modelo processual de motivação. Segundo este modelo, a motivação se divide em segmentos temporais que estão organizados nas seguintes fases: fase pré-accional (que está relacionada com o processo de escolha de um rumo de ação a ser realizada); fase accional (que trata do estágio em que a motivação precisa ser preservada e protegida); e fase pós-accional (que envolve uma análise crítica depois que a ação tenha sido concluída ou interrompida).

O período sócio-dinâmico (fase atual) estuda a motivação preocupando-se com os sistemas dinâmicos e as interações contextuais. Em determinado momento, Dörnyei (2005) reconhece que o modelo processual de motivação que ele propõe anteriormente possui certas limitações. Sendo assim, o pesquisador reformula o seu constructo teórico enfatizando que os aprendentes de línguas e o contexto são concebidos em termos de sistemas orgânicos complexos e dinâmicos emergentes e em evolução ao longo do tempo. De acordo com Ushioda e Dörnyei (2012), esta fase é

caracterizada por uma preocupação em teorizar a motivação em L2 de modo a levar em conta as complexidades mais amplas da aprendizagem de línguas e do uso da linguagem no mundo globalizado moderno, isto é, reformulando a motivação em L2 no contexto das teorias contemporâneas do eu e da identidade²¹. (USHIODA ; DÖRNYEI, 2012, p.398, tradução nossa).

Em linhas gerais, a reformulação da teoria considera três aspectos, a saber: a visão relacional do aprendente em contexto; os Sistemas Adaptativos Complexos, e o Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira (SOUZA, 2013).

Em seu texto, Ushioda e Dörnyei (op. cit.) explicam a perspectiva de sistemas dinâmicos no processo de aquisição de L2. As abordagens dos sistemas dinâmicos dizem respeito ao comportamento dos sistemas complexos que contêm múltiplos componentes interconectados. Seu desenvolvimento é caracterizado por um crescimento não linear à medida que os sistemas se adequam e evoluem organicamente em resposta a processos contextuais e de maneira que contribua para moldar o contexto. Trata-se de um modelo construído para investigar a motivação na aprendizagem de línguas que começa a influenciar amplamente as pesquisas nessa área.

Para Ushioda e Dörnyei (2012), a abordagem de sistemas dinâmicos para a análise da motivação implicará em uma integração muito mais próxima com outras dimensões da aquisição de L2 do que se tem observado até o momento atual, dado que se coloca atenção na evolução dos sistemas de fatores interativos internos e contextuais que moldam o seu engajamento na aquisição de L2. Além disso, conforme os autores, existe a “necessidade de levar em conta os processos de agência e intencionalidade humanas que são fundamentais para as interações entre o indivíduo e o contexto²²” (USHIODA ; DÖRNYEI, 2012, p. 400).

²¹ Texto original: characterized by a concern to theorize L2 motivation in ways that take account of the broader complexities of language learning and language use in the modern globalized world—that is, by reframing L2 motivation in the context of contemporary theories of self and identity (USHIODA e DÖRNYEI, op. cit., p.398).

²² Texto original: the need to consider the processes of human agency and intentionality that are fundamental to the interactions between individual and context (USHIODA E DÖRNYEI, op. cit., p. 400).

Visando a construção de modelo para o estudo da motivação, entre os anos 2005 e 2009, Dörnyei propõe o Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira. Ele adota uma perspectiva abrangente, com base em vários estudos anteriores sobre o tema (descobertas de autopesquisa em psicologia), porém compatível com o conceito de motivação como conglomerados motivacionais, cognitivos e emocionais que formam padrões coerentes ou combinados que operam simultaneamente. Segundo Dörnyei, o modelo proposto é prático e pode ser aplicado em sala de aula. Para construí-lo, o autor se baseia na teoria psicológica do “*Self* possível” (possível “Eu”, em português) e na noção de “possíveis *selves*” para desenvolver uma nova concepção de Sistema Motivacional do *Self* em L2. Oriunda do campo da psicologia, essa teoria diz respeito às ideias que os indivíduos têm acerca do que eles poderiam tornar-se, o que eles gostariam de se tornar e o que eles têm medo de se tornar. Neste caso, os possíveis *selves* correspondem aos planos futuros e aos objetivos em longo prazo, na medida em que envolvem imagens e sentidos reais. Pensando no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o *self* ideal (um tipo de *self* possível) é um aspecto especialmente significativo, pois envolve as características que o aprendente gostaria de possuir. Se um aluno tem um ideal bem estabelecido e definido, essa autoimagem pode operar como um potente autoguia futuro com considerável poder de motivação. Um conceito que se complementa a este é o dever de si, que significa as características que o aprendente acredita que deveria possuir. Dörnyei classifica o sistema automotivacional da seguinte forma: i) O *self* ideal na L2; ii) O *self* obrigatório na L2; iii) Experiência de aprendizagem na L2.

Dörnyei e sua equipe constroem um modelo (e mais adiante o expande) de práticas de ensino motivacional. Ele compreende a motivação integrativa, a autoconfiança e a avaliação do ambiente de ensino, e classifica a motivação em L2 em três níveis: o nível da linguagem, o nível do aprendente e o nível da situação de aprendizagem. Os três níveis estão relacionados com os três elementos básicos do processo de aprendizagem de L2 (a L2, o aluno de L2 e o ambiente de aprendizagem de L2), e refletem três aspectos da L-alvo: a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão da matéria educativa.

Em sua obra, Dörnyei (1994; 2014) propõe uma lista de estratégias para motivar os aprendentes de L2 com base em descobertas em pesquisas voltadas para a psicologia educacional, bem como experiências próprias. Como exemplos de estratégias destinadas ao nível individual do aluno, segundo o autor, estão: quebrar a monotonia do aprendizado; afetar o apetite dos alunos; aumentar a expectativa de sucesso dos alunos; tornar o material relevante para os alunos; fazer tarefas de aprendizagem mais interessantes; aumentar a autoconfiança dos alunos; permitir que os alunos mantenham uma imagem social positiva, etc. Entre as

principais estratégias motivacionais relacionadas ao nível dos aprendentes, visando à sala de aula como um todo, estão as dinâmicas de grupo. Na prática, o pesquisador elaborou um quadro abrangente contendo 35 estratégias motivacionais de sala de aula organizados conforme os quatro períodos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, a saber: criar condições motivacionais básicas; gerar motivação inicial; manter e proteger a motivação; e estimular a autoavaliação retrospectiva positiva. Se por um lado são importantes os comportamentos e práticas dos professores para motivar os alunos, por outro Dörnyei põe foco nas estratégias de automotivação, autorregulação da motivação e no pensamento motivacional com base nas teorias de controle e ação, autorregulação e autonomia. Essa nova tendência, de certo modo, implicará em mudanças nas práticas em sala de aula, em especial no que tange ao papel do professor em relação ao aluno no sentido de auxiliá-lo a ser um agente cada vez mais ativo de sua aprendizagem. Dörnyei traz à tona vários aspectos da motivação de aprendizagem de L2 que não se enquadram nos modelos anteriores, enfatizando componentes adicionais como: motivação intrínseca e extrínseca; estabelecimento de meta proximal; componentes cognitivos (por exemplo, a teoria da atribuição e a teoria da autoeficácia); autoconfiança, necessidade de realização; e componentes motivadores que são específicos para as situações de aprendizagem.

Ainda no que se refere à motivação no contexto de sala de aula, Cantos Gómez (1999) defende que a atuação dos professores deveria focar-se no desenvolvimento de padrões motivacionais relacionados, basicamente, com dois tipos de objetivos: o primeiro é o aumento da própria competência do aluno em L2; o segundo é a experiência de autonomia e responsabilidade social. Segundo o autor, estudos empíricos têm comprovado que o desenvolvimento desses padrões gera uma melhor adaptação pessoal do aprendente.

Nesta tese, adotamos a visão de Dörnyei para o estudo da motivação, uma vez que a concebemos como um elemento que interage continuamente com outros componentes como a cognição e as emoções, de forma contínua, e com o contexto em desenvolvimento, mudando e causando mudanças, posto que o sistema como um todo se reestrutura, adapta e evolui. Sendo assim, como se nota em pesquisas anteriores, conceber a motivação como uma variável discreta de diferença individual não faz muito sentido. Para Dörnyei (2014), se nós reconhecermos a motivação como uma categoria válida, devemos considerar que ela sempre se manifesta em uma interação dinâmica com fatores de ordem emocional e cognitivo. Para isso, neste estudo nos focamos na motivação como conglomerado de variáveis emocionais, cognitivas e emocionais que formam padrões coerentes ou combinações que operam concomitantemente. Concordamos com Dörnyei (1994; 2014), também, quando afirma que a

aprendizagem de L2 é mais complexa do que simplesmente dominar conhecimentos e informações novas. Ela envolve os múltiplos traços de personalidade do aprendente e aspectos sociais, bem como fatores contextuais e cognitivos geralmente relacionados com a aprendizagem na atual psicologia educacional. Deste modo, a construção da motivação nessa área de estudos deve ser eclética e agregar elementos de variados campos psicológicos.

Ao investigar sobre a motivação, avaliamos que as pesquisas dentro do campo da aquisição de L2 ainda se dão de forma isolada e marginalizada (CROOKES; SCHMIDT, 1991). Em outras palavras, apesar desse campo ter conseguido se deslocar para além das perspectivas sócio-psicológicas, por meio da elaboração de novos modelos, principalmente por volta dos anos 90 do século XX, as pesquisas ainda têm sido insuficientes para explicar a aprendizagem, em particular nos contextos formais de sala de aula não bilíngues (USHIODA e DÖRNYEI, 2012). Segundo Dörnyei (2014), boa parte dessa realidade está atrelada ao fato de que essa área de estudo não possui uma visão clara sobre como a psicologia da motivação se correlaciona com os processos tangíveis e ao mesmo tempo complexos do desenvolvimento linguístico na aquisição de L2, independente da escolha teórica. Em linhas gerais, a pesquisa em motivação em L2 não conseguiu ainda preencher a lacuna existente entre as abordagens psicológicas e linguísticas na aquisição de L2.

Ao fazer um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das pesquisas voltadas especificamente para a motivação na aprendizagem de Espanhol no Brasil, avaliamos que as propostas ainda são escassas. Os estudos identificados foram desenvolvidos tanto na área da Educação quanto no campo da LA. Como exemplos, citamos os trabalhos de Natel (2001), Jacob (2002), Silva (2004), Callegari (2004; 2008), Silva (2009) e Silva (2015): três pesquisas foram desenvolvidas apenas com estudantes; outras três envolveram professores e alunos visando a analisar, entre outros pontos, como a prática docente interfere positiva ou negativamente na motivação dos discentes; e uma pesquisa se dedicou ao estudo da motivação apenas na prática de professores. Apenas um dos trabalhos foi desenvolvido levando em conta diferentes contextos de aprendizagem: escola pública, privada e curso de idiomas.

Em termos metodológicos, as pesquisas sobre motivação vêm sendo realizadas com base em abordagens qualitativas que buscam analisar o processo e a experiência motivacional individual e as suas interações dinâmicas com elementos contextuais. Nesse sentido, a motivação é interpretada em termos de como o aprendente pensa acerca de sua experiência na aprendizagem de uma língua e como o seu pensamento afeta a sua motivação e envolvimento com a aprendizagem, e não apenas em termos de atitudes, esforços e comportamentos

mensuráveis ou perceptíveis. Ushioda e Dörnyei (2012) destacam que a motivação é uma construção abstrata, multifacetada e suscetível a variados processos internos, contextuais e temporais. Sendo assim, não é uma tarefa simples medi-la de forma prática e direta.

Após fazer uma revisão bibliográfica sobre o conceito motivação na aprendizagem de L2/LE, identificamos a necessidade de surgimento de perspectivas teóricas mais abrangentes, não reducionistas, que investiguem o seu papel na aprendizagem de L2 e LE, e de modo que não sejam limitadas a grupos ou contextos particulares. No entanto, avaliamos que há havido esforços nesse sentido. Por outro lado, acreditamos que desenvolver uma compreensão aprofundada da relação entre motivação e aprendizagem de L2 e LE demanda dos pesquisadores uma visão ampla do conceito de língua. Faz-se necessário, ainda, desenvolver metodologias que deem conta das pesquisas sobre motivação, uma vez que se observa a necessidade de se investigar mais (e mais a fundo) a aprendizagem em sala de aula.

Por último, concordamos com Ushioda e Dörnyei (2012) quando citam que um dos maiores desafios da pesquisa em motivação em L2 é assumir uma abordagem dinâmica que nos possibilite considerar, de modo concomitante, as múltiplas influências constantes entre os fatores ambientais e a aprendizagem que se dá de maneira tão complexa, assim como as mudanças contínuas, tanto no aluno quanto no contexto em que este se insere. Em seguida tratamos acerca das EAs.

3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Outro tema também relevante nos dias atuais quando discutirmos acerca do ensino e aprendizagem de línguas, seja como LM, seja como L2/LE, é o conceito de EAs. Vários pesquisadores como Stern (1975), Rubin (1975, 1987), Cohen (1987; 1998; 2003), Oxford (1989; 2003), O'Malley e Chamot (1990), Lessard-Clouston (1997), Ellis (1999), Marefat e Shirazi (2003), Griffiths (2004), Chamot (2004; 2005), dentre outros, têm se dedicado a desenvolver estudos nessa área visando a responder diferentes questões. Entre elas está a definição de EAs.

Rubin (1987, p. 22) define EAs como “estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aprendente constrói e que diretamente afetam a aprendizagem²³”. Entretanto, para Oxford (1989), antes de definir EAs, é necessário

²³ Texto original: “...are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly” (RUBIN, 1987, p. 22).

compreender o significado de estratégias. Segundo a autora, *strategia* é uma palavra oriunda do grego antigo que significa generalato ou arte da guerra. Uma palavra diferente, mas que está relacionada à estratégia, é o termo “tática”. Este se refere às ferramentas utilizadas pelos aprendentes para alcançar o sucesso das estratégias. Os dois termos vêm sendo aplicados tanto como sinônimos quanto como conceitos diferentes. No primeiro caso, ambos fazem alusão ao planejamento, à competição, à manipulação consciente, e ao movimento em direção à meta (OXFORD, 1989, p. 7). Assim como Oxford, neste trabalho concebemos estratégias e táticas como termos diferentes pelas razões mencionadas anteriormente. A pesquisadora esclarece, ainda, que as EAs têm recebido, na literatura sobre o assunto, distintas nomenclaturas como “aprendendo habilidades”, “habilidades de pensamento”, “habilidades para resolver problemas”, dentre outras.

No que tange ao conceito de EAs, Oxford (1989, p. 8) postula que são “ações específicas adotadas pelo aprendente para fazer a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações”. Mais adiante, a pesquisadora afirma que

as estratégias de aprendizagem são definidas como ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas – como procurar parceiros de conversação ou encorajar-se para lidar com uma tarefa de língua difícil – usadas pelos alunos para melhorar a sua própria aprendizagem²⁴. (OXFORD, 2003, p. 2, tradução nossa).

Outros autores buscam elucidar o conceito de EAs. Wenden (1998, p. 18), por exemplo, apresenta a seguinte definição: “Estratégias de aprendizagem são ações ou operações mentais que os aprendentes usam para aprender uma nova língua e para regular seus esforços ao fazê-lo”²⁵. Já Ellis (1999, p. 529) explica que uma estratégia constitui-se numa atividade mental ou comportamental ligada a algum estágio específico do processo global de aquisição ou uso da língua. Em outras palavras, trata-se do esforço do indivíduo para desenvolver a competência linguística e sociolinguística na L-alvo. Com base na definição de Rubin (1987), Marefat e Shirazi (2003, p. 47-48) afirmam que “as Estratégias de Aprendizagem de Línguas (doravante EALs) são qualquer conjunto de ações, planos, táticas,

²⁴ Texto original: “Learning strategies are defined as specific actions, behaviors, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning” (OXFORD, 2003, p. 2).

²⁵ Texto original: “Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so.” (WENDEN, 1998, p. 18).

pensamentos ou comportamentos que os aprendentes empregam para facilitar a compreensão, armazenamento, recuperação e uso de informações”²⁶. De acordo com Chamot (2004, p. 14), “as EAs são os pensamentos e as ações conscientes que os alunos aprendem a fim de alcançar um objetivo de aprendizagem”²⁷.

Ao analisar as definições apresentadas por diferentes pesquisadores sobre o assunto, Ellis (1999, p.531-532) alega que os conceitos formulados demonstram problemas no que se refere à falta de clareza nos seguintes aspectos: o primeiro é se as EAs são entendidas como comportamentais (observáveis), como mentais, ou como ambos; o segundo problema diz respeito à natureza precisa dos comportamentos que são considerados como EAs; a terceira dificuldade é se as EAs são concebidas como intencionais ou como subconscientes; o quarto problema se refere a se as EAs possuem algum efeito direto ou indireto no desenvolvimento da interlíngua; por último, existe uma diferença de posições sobre o que motiva o uso das EAs. O que podemos observar é que, apesar de já ter se passado mais de quarenta anos de dedicados às pesquisas sobre este assunto, ainda não se chegou a nenhum consenso nessa área; o conceito de EAs continua indefinido, isto é, não há uma consonância sobre o que constitui uma EA de uma L2/LE, ou como elas se distinguem de outras tarefas relacionadas com o aprendizado. De acordo com Ellis (1999) e Griffiths (2004), no geral há uma confusão notável tanto em relação às estratégias específicas quanto no que diz respeito à hierarquia entre as estratégias, mesmo dentro de um grupo de atividades mais frequentemente reconhecidas como EAs.

Os primeiros trabalhos no campo das EALs foram desenvolvidos por Rubin e Stern em meados da década de setenta do século XX. Ambos sugerem que um “bom aprendiz de línguas” poderia ser definido por meio da observação das estratégias especificamente utilizadas pelos alunos bem-sucedidos em L2. Naquele momento esses estudos foram importantes, pois pesquisadores no campo da psicologia cognitiva e de aquisição de línguas se despertaram e se interessaram em relação ao potencial das EAs enquanto ferramenta. O’Malley e Chamot (1990) afirmam que no início de seus estudos – por volta da década de 80 do século XX – não havia teorias para orientar trabalhos nessa área e poucas investigações empíricas sobre a natureza das EAs e sua influência na aquisição de L2. Tanto pesquisas na psicologia cognitiva quanto na aquisição de segundas línguas tinham interesse em investigar

²⁶ Texto original: “Language learning strategies are any set of actions, plans, tactics, thoughts or behaviors that the learners employ to facilitate the comprehension, storage, retrieval, and use of information” (MAREFAT; SHIRAZI (2003, p. 47-48).

²⁷ Texto original: “Learning strategies are the thoughts and actions that individuals use to accomplish a learning goal (CHAMOT, 2004, p. 14).

os processos mentais dos aprendentes mais avançados em comparação com os iniciantes. No entanto, havia uma escassez de teorias que explicassem quais estratégias influenciaram a aprendizagem e de que forma.

Um ponto importante quando se trata do estudo das EALs é a necessidade de construção de teorias que abordem o assunto. Se por um lado há teorias que postulam que os aprendentes de línguas são capazes de influenciar de maneira consciente a sua própria aprendizagem, há outras que defendem que uma língua não pode ser aprendida de forma consciente, mas apenas adquirida por meio da comunicação natural, isto é, implicitamente. Sendo assim, as EAs conscientes não são úteis para o desenvolvimento linguístico. No que tange a este assunto, defendemos que as EAs podem ser aprendidas pelo aluno tanto de forma consciente quando inconsciente. Deste modo, os professores podem ensiná-las em sala de aula tanto de maneira direta quando incorporada aos conteúdos selecionados (sobre este tópico, discutimos nos parágrafos seguintes).

O'Malley e Chamot (1990), por exemplo, abordam em seu trabalho a necessidade de esclarecimento acerca do lugar das EAs na aquisição de L2 com base na visão tanto teórica quanto empírica, assim como a necessidade de elaboração de novos esquemas de classificação das estratégias (apresentamos os modelos de taxonomias mais conhecidos, mais adiante, no Quadro 1) com base na associação entre os processos mentais identificados pela teoria cognitiva e os processos estratégicos apontados pelos estudos na literatura sobre EAs. Autores como Griffiths (2004), por exemplo, propõe uma teoria para investigar as EAs a partir da perspectiva de diferentes teorias, métodos e abordagens já existentes. A teoria das EALs defende que parte do sucesso de um aluno em relação a outro é atribuído às diferentes estratégias que os alunos (com características diferentes) utilizam em uma determinada tarefa. Essa teoria, conforme Griffiths (op. cit.), se ajusta bem a maioria das línguas contemporâneas existentes e também a vários métodos e abordagens de ensino de idiomas; por exemplo, métodos como a Sugestopedia englobam as estratégias afetivas, o método Audiolingual envolve as estratégias de memória e cognitivas, etc. Chamot (2004) também defende que as pesquisas em EAs são fundamentais na aprendizagem de L2 porque, em primeiro lugar, avaliando as estratégias utilizadas pelos aprendentes é possível obter *os insights* sobre os processos envolvidos na aprendizagem de idiomas (metacognitivos, cognitivos, afetivos, sociais, etc.). Em segundo lugar, porque os resultados desses estudos podem ajudar os alunos menos bem-sucedidos a aprender novas estratégias e, assim, tornarem-se melhores aprendentes.

Acreditamos que aprender EALs auxilia os estudantes a participar de forma ativa em situações comunicativas autênticas. Em seu livro Oxford trata sobre o conceito de EAs bem como defende a sua relevância e seus benefícios dentro do processo de aprendizagem de idiomas:

A aprendizagem de estratégias são passos dados pelos estudantes para melhorar a sua própria aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para a ativação, envolvimento autodirigido, que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. A apropriação das estratégias de aprendizagem de línguas resulta na melhoria da proficiência e maior autoconfiança²⁸. (OXFORD, 1989, p. 1, tradução nossa).

Ainda em seu texto, Oxford (1989, p. 9) afirma que as EALs possuem as seguintes características: i) contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa; ii) permitem que os alunos se tornem mais autodirigidos; iii) expandem o papel dos professores; iv) estão orientadas para o problema; v) são ações específicas tomadas pelo aluno; vi) envolvem muitos aspectos do aluno, não apenas cognitivo; vii) apoiam a aprendizagem tanto direta quanto indireta; viii) não são sempre observáveis; ix) são sempre conscientes; x) podem ser ensinadas; xi) são flexíveis; e xii) são influenciadas por uma variedade de fatores.

As EALs são importantes para os aprendentes principalmente por incentivar a sua habilidade de autogestão na aprendizagem. No entanto, destacamos que nem sempre eles terão o professor para orientá-los. Oxford (1989) acrescenta outras características relevantes das EALs como, por exemplo, o envolvimento do aluno além da cognição, a capacidade para sustentar a aprendizagem de forma direta ou indireta, as influências na escola da estratégia, etc.

Ao longo das décadas vários pesquisadores propuseram inventários a fim de classificar as EALs. Na literatura sobre o assunto podemos encontrar diferentes propostas de taxonomias e categorizações. Em seguida, apresentamos os modelos mais conhecidos.

O modelo elaborado por Rubin em 1975 (reformulado em 1987) propõe um esquema que distribui as estratégias em 12 grupos primários, que estão divididos em subgrupos: o primeiro grupo envolve as estratégias que afetam diretamente a aprendizagem (por ex., esclarecimento, verificação, monitoramento, etc.); o segundo consiste nas estratégias que cooperam para a aprendizagem de forma indireta (por ex., a criação de oportunidades de prática).

²⁸ Texto original: "Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence" (OXFORD, 1989, p.1).

A classificação proposta por Naiman et al. (1978) apresenta cinco categorias primárias de estratégias de aprendizagem. Segundo os autores, estas estratégias são aquelas comuns a todos os aprendentes bem sucedidos e incluem uma abordagem da atividade de maneira ativa, a realização da língua como sistema, como meio de comunicação e interação, o gerenciamento das necessidades afetivas e o monitoramento da *performance* na L-alvo. A classificação ainda considera um número de categorias que estão segundo plano, que são aquelas observadas apenas em alguns estudantes.

A classificação das EALs que tem recebido maior destaque nas últimas décadas é a proposta elaborada por Oxford (1989). Segundo a autora, ainda não há um acordo completo sobre exatamente quais são as estratégias, quantas existem, com elas devem ser definidas, demarcadas e categorizadas. Também não sabe se é possível (ou sempre que possível) criar uma hierarquia de estratégias real e validá-la cientificamente. Um dos problemas identificados pela pesquisadora nos inventários de EAs elaborados anteriormente é a ênfase nas estratégias cognitivas e metacognitivas enquanto as estratégias afetivas e sociais assumiam uma importância secundária. Ao identificar essa lacuna, Oxford propõe uma revisão a fim de corrigir o problema classificando as EAs em dois grupos: estratégias diretas (aquelas que envolvem diretamente a aprendizagem da L-alvo) e as estratégias indiretas (são as que não envolvem a língua diretamente enquanto objeto de aprendizagem, e sim a administração da aprendizagem da língua por parte do aprendente).

Oxford (1989, p. 38) classifica as estratégias diretas em três classes:

- a) Estratégias de memória: ajudam os aprendentes a armazenar e recuperar informações novas (por ex.: criação de elos mentais, aplicação de imagens e sons, revisão e emprego de ação);
- b) Estratégias de compensação: permitem aos aprendentes usar a língua apesar de suas lacunas de conhecimento (por ex.: adivinhar de forma inteligente, usar pistas linguísticas, superar limitações da fala e da escrita, usar mímicas e gestos, criar palavras, usar circunlocução ou sinônimos);
- c) Estratégias cognitivas: habilitam os aprendentes a entender e a produzir a L-alvo de diferentes formas. (por ex.: praticar, receber e enviar mensagens, analisar e raciocinar e criar estrutura para *input* e *output*).

Por outro lado, a autora classifica as estratégias indiretas em três grupos:

- a) Estratégias metacognitivas: permitem aos aprendentes a controlar a sua própria cognição (por ex.: centrar a aprendizagem, planejar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem);

- b) Estratégias afetivas: ajudam os aprendentes a regular as emoções motivações e atitudes (por ex.: diminuir a ansiedade, encorajar-se, medir a temperatura emocional);
- c) Estratégias sociais: ajudam os alunos a aprender através da interação com os outros (por ex.: fazer perguntas, cooperar com os outros, solidarizar-se com os outros).

A fim de desenvolver a sua pesquisa, Oxford (1989) elabora o Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas (SILL, sigla em Inglês), utilizado extensivamente para coletar dados sobre um grande volume de aprendentes de línguas estrangeiras. Trata-se de uma medida padronizada com versões para diferentes idiomas que tem sido aplicada ainda em estudos que relacionam os usos das EAs com os estilos, gênero, nível de fluência e cultura. Oxford e sua equipe vêm aperfeiçoando esse questionário ao longo dos anos. Em nossa pesquisa, seguimos o modelo de classificação das EAs elaborado por Oxford por ser atualmente a proposta – na nossa visão – mais completa e mais adotada nesse tipo de estudo. Ademais, acreditamos que este é o modelo de classificação que melhor atende ao trabalho proposto.

Mais tarde, O'Malley e Chamot (1990) elaboram um esquema de classificação das EAs ao desenvolver uma taxonomia própria para identificar 26 estratégias, as quais se dividem em três classes: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. As primeiras duas estratégias são equivalentes às estratégias diretas e indiretas de Rubin. A inclusão das estratégias sócio-afetivas foi um marco importante no sentido de legitimar o valor das estratégias interacionais na aprendizagem de línguas. (ELLIS, 1999; GRIFFITHS, 2004). No entanto, O'Malley e Chamot consideram que as estratégias sociais e afetivas estão inter-relacionadas, enquanto Oxford (1989) as distingue em duas categorias diferentes.

Assim como Oxford (1989), Chamot (2004; 2005) adverte sobre a importância do professor em sala de aula no desenvolvimento da metacognição dos aprendentes de línguas. Segundo a autora, a metacognição engloba tanto o conhecimento declarativo sobre as EAs quanto o processo de aprendizagem em si. Para que o professor alcance esse objetivo, é necessário que ele se empenhe para auxiliar os alunos a selecionar as EAs para que eles saibam usá-las da forma mais adequadas para cada tarefa.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo das propostas de classificação das EAs, por meio da criação de taxonomias formuladas pelos principais pesquisadores na área:

Quadro 01- Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Autores	Taxonomias
Rubin (1975)	Características de um “bom aprendiz de línguas” <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias comunicativas • Estratégias sociais • Estratégias cognitivas
Naiman et al. (1978)	CINCO CATEGORIAS <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem ativa da tarefa • Percepção da língua como um sistema • Percepção da língua como um meio de comunicação • Gerenciamento das necessidades ou demandas afetivas • Monitoramento do desempenho na L2
Rubin (1987)	ESTRATÉGIAS DIRETAS <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias cognitivas ESTRATÉGIAS INDIRETAS <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias comunicativas • Estratégias sociais
Oxford (1989)	ESTRATÉGIAS DIRETAS <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de memória • Estratégias de compensação • Estratégias cognitivas ESTRATÉGIAS INDIRETAS <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia metacognitivas • Estratégias sociais • Estratégias afetivas
O'Malley e Chamot (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias cognitivas • Estratégias metacognitivas • Estratégias sócio-afetivas

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentes autores tratam sobre o perfil do aluno estratégico ou as características de um bom aprendiz de línguas. Para Rubin (1975), os aprendizes de línguas bem-sucedidos têm um forte desejo de se comunicar, estão dispostos para adivinhar mesmo estando inseguros, muitas vezes não é inibido e não têm medo de parecer tolo ou de cometer erros. Por outro lado, eles prestam atenção tanto à forma quanto ao significado da língua e, além disso, os bons aprendizes praticam e monitoram não somente a sua própria língua como também daqueles que os cercam. A autora ainda postula que uma boa aprendizagem de línguas depende de pelo menos três fatores que são a aptidão, a motivação e a oportunidade. A primeira é considerada como a menos passível de influência. Por outro lado, na literatura

sobre o assunto também se discute a relação entre motivação e aptidão. Já a oportunidade diz respeito às atividades que expõem o aluno à L-alvo, dentro ou fora de sala de aula, que lhe oferece a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu.

Stern (1975) também descreve o perfil de um “bom aprendiz de línguas”. Para o pesquisador, o bom aluno tem um estilo de aprendizagem pessoal ou estratégias de aprendizagem positivas, assumem uma postura ativa diante da tarefa, sabe como abordar a língua de modo que seja empático com os seu interlocutor. Além disso, ele tem vontade e disposição de praticar a L-alvo na comunicação real e se automonitora de forma crítica. No entanto, Griffiths (2004) adverte que embora os trabalhos iniciais de Rubin e Stern tenham servido como base para muitos estudos posteriores na área, ambos os pesquisadores enfrentaram dificuldades para definir o termo estratégia, problema esse que permanece e vem sendo discutido até os dias atuais.

Mais tarde, Chamot (2004) descreve o perfil do aluno estratégico da seguinte forma:

Os alunos estratégicos têm conhecimento metacognitivo sobre as próprias abordagens de pensamento e aprendizagem, uma boa compreensão do que a tarefa implica, e a capacidade de orquestrar as estratégias que melhor atendem às demandas da tarefa e os seus próprios esforços na aprendizagem²⁹. (CHAMOT, 2004, p. 14, tradução nossa).

Griffiths (2004), em seu artigo, discorre acerca de estudos que se dedicaram a descrever a relação entre EALs e o sucesso no desenvolvimento dos falantes em L2 ou LE. Entre eles estão os trabalhos de Naiman et al. (1978), O’ Malley e Chamot (1985), Green e Oxford (1995), etc. O autor destaca que embora muitos pesquisadores concentrem o seu foco em desvendar as características do bom aprendiz de línguas, eles reconhecem que há muito que se aprender quando se investiga as peculiaridades dos alunos mal sucedidos, a fim de descrever aspectos que um aprendiz de línguas deve evitar.

A literatura sobre EALs em pesquisas de aquisição de L2 surge da inquietação em identificar as estratégias utilizadas pelos aprendentes eficazes. Sendo assim, o empenho dedicado ao conhecimento do perfil do “bom aprendiz de línguas” tem desvelado as estratégias apontadas pelos estudantes ou constatadas nas situações de aprendizagem de línguas que demonstram colaborar para a aprendizagem (O’MALLEY E CHAMOT (1990). Segundo Griffiths (2004), as pesquisas em EALs têm enfrentado diferentes percalços. O

²⁹ Texto original: Strategic learners have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own learning strengths (CHAMOT, 2004, p. 14).

principal deles é que as estratégias não podem ser observadas diretamente, ou seja, só podem ser inferidas ou deduzidas. Ao longo das décadas, vários estudiosos adotaram diferentes abordagens para dedicar-se a essa tarefa. Entre as que mais se destacam estão a coleta de dados sobre os bons aprendentes de línguas a fim de avaliar o que eles fazem que os tornam mais bem sucedidos na aprendizagem do que os alunos que têm mais dificuldade. Os métodos mais utilizados em pesquisas com o propósito de identificar as EALs são o auto-relato ou relatório verbal (embora não seja muito preciso, ele vem sendo utilizado para identificar os processos mentais dos aprendentes, pois a observação dos alunos apenas mostrou ser insatisfatória na captura desses processos), as entrevistas retrospectivas, as entrevistas de revitalização estimuladas por gravações de vídeos, os questionários escritos, as revistas e os protocolos de pensamento em voz alta. (OXFORD, 1989; ELLIS, 1999; CHAMOT, 2004). Cada instrumento possui suas vantagens e debilidades. Sendo assim, os pesquisadores na área recomendam o uso de diferentes métodos a fim de alcançar resultados de pesquisa válidos e confiáveis.

Grande parte da pesquisa sobre EALs dão subsídios para asseverar que elas podem ser ensinadas e que os alunos podem ser beneficiados por meio de treinamento específico (GRIFFITHS, 2004). Os pesquisadores na área, em sua maioria, têm se empenhado para demonstrar as implicações pedagógicas dos resultados de estudos em EALs. No entanto, Chamot (2004) afirma que poucos trabalhos têm abordado a questão da instrução de estratégias no ensino de línguas na aprendizagem para alunos de L2. Os estudos realizados derivam do pressuposto de que parte do sucesso alcançado pelos bons aprendentes de línguas pode ser resultado das EALs que eles utilizam. Sendo assim, essas estratégias podem ser ensinadas pelo professor aos alunos menos bem sucedidos.

De acordo com Oxford (1989), a formação em EALs tem recebido diferentes nomenclaturas como, por exemplo, “formação do aprendente”, “formação em aprendizagem para aprender”, “formação metodológica do aprendente” e “iniciação metodológica para os alunos”, dentre outras. Ainda conforme a autora, o melhor treinamento estratégico não se restringe ao ensino das EALs ao aluno, mas também a auxiliá-lo como lidar com os sentimentos e crenças sobre a aprendizagem, bem como assumir mais responsabilidade neste processo.

Em relação ao ensino das EALs, uma discussão ainda sem resposta é se essa instrução deve concentrar-se apenas no ensino ou deve ser integrada à aula de língua em sala de aula como parte do conteúdo. Outra questão que se discute é se essa instrução deve ser direta (neste caso, os alunos são informados sobre o valor e a finalidade do treinamento em

estratégias) ou incorporada (quando o ensino das estratégias se dá de forma inconsciente). Pesquisadores como O'Malley e Chamot (1990, p. 153-154) alertam sobre as vantagens e desvantagens do treinamento em EALs aos alunos de forma embutida ou inconsciente. Uma vantagem é que não se faz necessário uma formação aprofundada do professor. Uma desvantagem é que o aluno que recebe treinamento sem estar consciente das estratégias que está utilizando corre o risco de não desenvolver EALs independentes e, conseqüentemente, a sua autonomia.

A maioria das pesquisas em contextos de L2 defende a importância da instrução de estratégia de maneira explícita e integrada ao currículo (OXFORD, 1989, NUNAN, 1997; LESSARD-CLOUSTON, 1997; COHEN, 1998; CHAMOT, 2004; O'MALLEY; CHAMOT, 2004, 2005). Oxford sugere três tipos de treinamento em estratégias: treinamento de conscientização ou de familiarização, treinamento de estratégia única e treinamento de estratégia em longo prazo. Em relação aos passos para o planejamento do treinamento em estratégias, a autora sugere os seguintes: i) determinar a necessidade dos aprendentes e o período de avaliação; ii) selecionar bem as estratégias; iii) considerar a integração do treinamento estratégico; iv) considerar as questões motivacionais; v) preparar materiais e atividades; vi) realizar "formação complementar informada" (explicar para o aluno a importância de cada estratégia utilizada); vii) avaliar a formação estratégica; e viii) revisar a formação estratégica (OXFORD, 1989, p. 206-207). Lessard-Clouston (1997) fornece em seu texto orientações básicas para se colocar em prática em um treinamento em EALs. Os passos são os seguintes: i) estudar o contexto de ensino; ii) focar no ensino das EALs que são relevantes para os alunos; e iii) refletir e incentivar a reflexão dos alunos.

No que tange ao treinamento em EAs envolvendo as habilidades linguísticas, concordamos com O' Malley e Chamot (1990) e Chamot (2005) quando afirmam que a expressão oral talvez seja a habilidade linguística mais desafiadora de se aprender através da instrução. Entre uma das razões destacamos que o uso intencional das EAs, pelo aluno, durante a prática de expressão oral poderia inibir o fluxo da fala natural. Sendo assim, postulamos que o professor de línguas deve estar consciente de que a expressão oral é uma habilidade complexa na qual estão imbricados diferentes fatores internos (motivação, interferência da língua materna, idade, por exemplo) e externos (aprovação no final do curso, cobrança da família, etc.). Além disso, acreditamos que o profissional docente deve estar preparado para auxiliar o aluno a desenvolver, ao mesmo tempo, diferentes aspectos da competência, isto é, as competências linguística (gramática, léxica, fonológica), estratégica, discursiva e sociocultural, o que torna essa tarefa complexa.

Diferentes modelos para o ensino de EALs foram desenvolvidos tanto em contextos de L1 quanto L2. Como exemplos temos os trabalhos de Oxford (1989, 1990), O'MALLEY e Chamot (1990) e Cohen (1998). De acordo com Chamot (2004), todos esses modelos mencionam a importância de desenvolver a cognição dos alunos sobre a importância das EALs e sugerem que o professor atue como facilitador. Eles enfatizam também a importância de criar variadas oportunidades de prática com as estratégias para que os aprendentes possam utilizá-las de maneira autônoma, bem como sugerem que os alunos se autoavaliem em relação às estratégias que aplicam. Em resumo, os modelos atuais de ensino de EALs se assentam fundamentalmente no desenvolvimento dos estudantes acerca de seus próprios processos de pensamento e estratégicos buscando estimulá-los a aplicar estratégias que poderão aperfeiçoar o seu aprendizado de línguas, fluência e proficiência.

Outro aspecto importante que vem sendo debatido sobre as EALs é a influência de diferentes variáveis. Em seu estudo Rubin (1975) observou que o emprego das estratégias pelos aprendentes dependia de uma série de variáveis como, por exemplo, a fluência na L-alvo, a idade, o contexto e diferenças culturais. Ellis (1999) também cita em seu artigo as variáveis que, em sua visão, podem ser correlacionadas ao uso das EALs. Se por um lado há os fatores do aprendente (idade, aptidão, motivação, tipo de personalidade e o conhecimento de mundo do aprendiz), por outro estão as diferenças individuais, os fatores sociais e situacionais. Griffiths (2004, p. 14) cita diferentes pesquisas que investigam a relação entre os elementos que interferem na escolha das EALs pelos aprendentes de línguas. Segundo o autor, há estudos que examinam a relação entre EAs e variáveis como: i) gênero – Ehrman e Oxford (1989), Oxford e Nykos (1989), Green e Oxford (1995); ii) perfil psicológico do aprendente – Ehrman e Oxford (1989; 1990); iii) motivação do aprendente – Oxford e Nykos, 1989); e iv) nacionalidade do aprendente – Politzer e McGroarty (1985) e O'Malley (1987). Chamot (2004; 2005) acrescenta outras variáveis como nível de fluência do aprendente, a influência da cultura e do contexto cultural em que o aluno está inserido.

Em linhas gerais, do mesmo modo que Oxford (1989), O'Malley e Chamot (1990), Chamot (2004) e Griffiths(2004), postulamos que as EALs podem ser ensinadas em sala de aula e que os estudantes podem ser beneficiados por meio de formação específica. Pesquisas (como as mencionadas nos parágrafos anteriores) têm confirmado a eficácia de sua abordagem em classe. Além disso, defendemos que as EAs podem ser ensinadas tanto de forma direta quanto indireta, ou seja, incorporada ao conteúdo que será ministrado. Para isso, cabe ao professor reconhecer as possíveis vantagens e desvantagens de sua escolha, conforme explicamos anteriormente.

Por último, assim como Chamot (2004), defendemos que os professores devem valorizar o uso das EALs como ferramenta em sala de aula. Para isso, eles precisam estar atentos às EALs que os alunos utilizam nas diferentes atividades que realizam em classe, bem como auxiliá-los a como lidar com as suas emoções, sentimentos e crenças acerca da aprendizagem. Um diálogo franco com a intenção de identificar as razões pelas quais os estudantes utilizam as estratégias pode auxiliar os professores a vislumbrar os fatores contextuais e culturais que podem interferir na aprendizagem deles.

Em seguida, tratamos acerca da autonomia na aprendizagem de línguas.

3.3 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Assim como as noções de motivação e de EAs, o conceito de autonomia também é relevante – nos dias atuais – quando tratamos acerca do ensino e aprendizagem de línguas, seja como LM, seja como L2/LE. Diferentes estudiosos como Little (1991; 2000), Dickinson (1994), Pennycook (1997), Sinclair (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (1997; 2000; 2001), Paiva (2006), dentre outros, têm dado ênfase em estudos nessa área visando a responder diferentes questões. É necessário destacar que, ao fazer o levantamento de pesquisas desenvolvidas no Brasil que tratassem acerca da autonomia da aprendizagem da Língua Espanhola por aprendentes brasileiros, não identificamos trabalhos realizados com esse propósito, o que ressalta a relevância dessa temática na pesquisa proposta.

Ao longo dos séculos, diferentes métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas foram desenvolvidos com base em diferentes princípios. Entretanto, a partir do advento da abordagem comunicativa de ensino de línguas – por volta da década de 60 do século XX –, o papel do aluno recebe destaque, pois este passa a assumir um lugar central em sala de aula. Nesse momento, o conceito de autonomia na aprendizagem – que não era tão relevante– conquista um espaço que não possuía nas propostas de ensino anteriores. Em outras palavras, os direitos dos aprendentes eram limitados e os professores (que na maioria das vezes não atuavam de forma autônoma), juntamente com a escola, determinavam e controlavam as tarefas desenvolvidas nas aulas de línguas sem levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, em muitos contextos se observava o uso de estratégias de ensino inflexíveis que, muitas vezes, não atendiam às necessidades e expectativas dos aprendentes. Em resumo, a definição de autonomia na aprendizagem passa a ser primordial devido ao advento do conceito de língua como comunicação. Em seguida,

discorreremos sobre diferentes conceitos de autonomia, bem como os principais questionamentos levantados acerca do assunto com base nos autores supramencionados.

Estudiosos de várias áreas de conhecimento como a Filosofia e a Pedagogia Crítica, por exemplo, têm dado base para a formulação de conceitos para autonomia, ao longo das décadas e, em particular, na área da LA. Pesquisadores como Holec (1981), Pennycook (1997), Sinclair (2000) e Benson (1997; 2001; 2002), entre outros, têm apresentado diferentes definições para o termo, as quais não divergem, necessariamente, umas das outras, porém dão ênfase a diferentes pontos de vista.

O dicionário Aurélio (1999, p. 236) define autonomia como a “faculdade de se governar por si mesmo”. De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 225), etimologicamente, a palavra autonomia é oriunda do grego e significa “direito de reger-se segundo leis próprias”. É um vocábulo que surge em 1836, que também se refere ao “direito de um indivíduo tomar decisões livremente”. Já o dicionário *on line* de Caldas Aulete (2014) descreve o vocábulo como a “capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído num âmbito maior de soberania)”.

Holec (1981, p. 3) propõe um conceito de autonomia amplamente citado, definindo-a como a “habilidade de responsabilizar-se por sua própria aprendizagem³⁰”. Para Little (1991, p. 4), “esta capacidade inclui o planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem e envolve tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem.³¹”. Em conformidade com Wisniewska (1998), Paiva (2006, p. 80) afirma que a autonomia do aprendente pode ser descrita como a habilidade em assumir o controle sobre a sua própria aprendizagem. Como podemos avaliar, elucidar o conceito de autonomia não é uma atividade simples. Assim, concordamos com Paiva (op. cit., p. 80-81) quando menciona que “definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente porque há poucos contextos onde os aprendentes podem, realmente, ser autônomos”. Deste modo, “os alunos raramente estão totalmente livres da interferência de fatores externos que funcionam como obstáculo para a desejada autonomia”.

Ao analisar as definições acima mencionadas, verificamos que a palavra autonomia geralmente está relacionada à ideia de direito, habilidade, liberdade, e capacidade do

³⁰ Texto original: “The ability to take responsibility for their own learning” (HOLEC, 1981, p. 3).

³¹ Texto original: “...this capacity includes the planning, monitoring, and evaluating of learning activities and involves both the content and process of learning” (LITTLE, 1991, p.4).

indivíduo para governar a si próprio. Entretanto, constatamos que os conceitos apresentados não fazem menção à influência dos fatores externos na autonomia, elemento que consideramos também relevante no processo de aprendizagem de línguas (sobre estes fatores e a sua importância discorreremos mais adiante).

Dickinson (1994), em seu texto, define autonomia como aprender a aprender levando em conta o ensino institucionalizado, ou seja, a sala de aula. Ao longo do artigo, o autor revisa justificativas propostas por diferentes pesquisadores para que a aprendizagem autônoma seja cada vez mais valorizada, enfatizando que ela pode proporcionar uma maior eficácia na aprendizagem. Em seu trabalho, Dickinson explica como a autonomia na aprendizagem pode ser introduzida em uma sala de aula normal, descreve exemplos de como os professores podem organizá-la, e ainda trata acerca da importância da formação do aluno. O pesquisador destaca a preparação do aprendente como um elemento relevante para introduzir a autonomia, concebendo-a essencialmente como uma atitude para aprender mais do que uma metodologia.

Segundo Dickinson (1994), muitos indivíduos que se interessam pela autonomia acreditam basicamente que é desejável que os aprendentes se tornem independentes de professores e de ensino e se tornem capazes de prosseguir os seus projetos de aprendizagem de maneira autônoma. Como a conquista da autonomia na aprendizagem do aluno vem sendo considerado como um desejo dos professores, o pesquisador defende que estes devem considerá-la como objetivo complementar em sua didática, isto é, ensinar ao aluno como aprender. (DICKINSON, op. cit., p. 2). Em conformidade com Bruner (1960), o autor menciona que a alternativa é encorajar a dependência do professor, ou seja, é necessário compreender a instrução como um “estado temporário que tem como objetivo tornar o aprendente autosuficiente para resolver problemas; caso contrário, o resultado da instrução é criar uma forma de controle que está subordinada à presença permanente do professor” (BRUNER, *apud*, DICKINSON, 1994, p. 3). Em outras palavras, para Bruner, o resultado da instrução deve visar tornar o aluno autônomo ou autossuficiente, ao invés de formar um aluno que só pode aprender com a ajuda do professor. O desenvolvimento da autossuficiência ou da autonomia é desejável por bons motivos. Entretanto, uma pergunta essencial para os professores é como fomentá-la e como descobrir os caminhos mais eficientes.

Antes de discutir o conceito de autonomia, Dickinson (1994, p. 3-4) aborda três definições do que não é autonomia, em seu ponto de vista: i) a autonomia na aprendizagem ou a autonomia do aprendente não é uma autorização para se comportar sem limitações. Ela só faz sentido se é operada dentro de uma estrutura definida. A liberdade de movimento do aprendente é limitada pelo reconhecimento da propriedade individual e pela estrutura das leis.

Em educação, o conceito de autonomia deve ser entendido no âmbito das convenções; ii) a autonomia não é primariamente uma questão de ambientação física de aprendizagem, ou seja, o isolamento não é uma condição básica para a autonomia. Para o autor, a autonomia é primariamente uma questão de atitude para a aprendizagem ao invés de um ambiente físico de aprendizagem; iii) auxiliar aos alunos a se tornarem autônomos não é uma ameaça ao papel nem ao trabalho do professor. O professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos, muitas vezes, inclusive, para aqueles que já estudam há anos. O objetivo primário do professor é ensinar a língua, permanecendo ele com uma autoridade na língua ou consultor no ensino da língua até que o aprendente se torne autônomo.

Segundo Dickinson (1994, p. 4), “a autonomia na aprendizagem é essencialmente uma questão de atitude em relação à aprendizagem. Um aprendente autônomo é aquele que assumiu a responsabilidade pela sua própria aprendizagem”³², conforme mencionamos anteriormente. Para explicar o que significa responsabilizar-se pela própria aprendizagem, o autor parte da noção de responsabilidade individual de acordo com o contexto da história das ideias no pensamento europeu, que afirma que os indivíduos assumem a responsabilidade pelos seus próprios atos. Em outras palavras, Dickinson entende que assumir a responsabilidade pela aprendizagem implica no envolvimento do aluno na tomada de decisões acerca de sua aprendizagem como, por exemplo, definição dos objetivos, fontes de *input*, seleção de materiais, entre outras.

Concordamos com Dickinson (1994) quando afirma que a autonomia por si só não garante o sucesso do aluno na aprendizagem; estudantes adultos podem fazer escolhas equivocadas e dedicar, por exemplo, muito esforço para realizar atividades que não lhes serão úteis. O autor explica que o professor pode definir o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem como objetivo educacional não somente para os alunos mais experientes, mas também os iniciantes. Ainda segundo Dickinson, autonomia não é um procedimento ou método, mas uma meta na educação. Neste sentido, os trabalhos inicialmente são dirigidos pelo professor como um empreendimento que envolve não somente a ele como também os seus alunos de forma progressiva, visando a formar indivíduos cada vez mais responsáveis por sua própria aprendizagem. Por último o pesquisador menciona que a autonomia é uma atitude para a aprendizagem e destaca que o seu ponto de vista acerca do tema não é uma ameaça ao papel ou ao trabalho do professor. Pelo contrário: o resultado da preparação de

³² Texto original: autonomy in the learning is essentially a matter of attitude to learning. An autonomous learner is one who has undertaken the responsibility for his own learning (DICKINSON, 1994, p. 4).

aprendentes autônomos é um processo de ensino- aprendizagem no qual a responsabilidade é compartilhada entre professores e alunos de modo que estes se tornem progressivamente cada vez mais autônomos.

Outro pesquisador que aborda discussões interessantes acerca da autonomia na aprendizagem de línguas é Pennycook (1997). Antes de discorrer sobre as limitações do conceito de autonomia adotado comumente na área de ensino de línguas, o autor explica o uso do termo dentro dos campos da Filosofia e da Ciência Política. Por meio de uma reflexão crítica a respeito da corrente principal da LA, o autor discute acerca da autonomia no ensino de línguas com ênfase na importância de olhar para a aprendizagem destas em termos de “voz” e a luta por alternativas culturais. Pennycook menciona que o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas se tornou universalizado, tecnológico e psicológico, argumentando fortemente por uma versão de autonomia que ressalta a importância da “voz” e das “culturas alternativas”. O pesquisador relembra que a concepção de autonomia não é relevante apenas dentro do campo do ensino de idiomas, mas também em outras áreas, e que existem pelo menos dois usos para o termo: o primeiro se refere à autonomia do grupo e o segundo à autonomia do indivíduo. Em seu texto Pennycook desenvolve a sua concepção com base no último conceito.

Pennycook (1997) postula que, ao longo de décadas, o conceito de autonomia tem sido embasado em abordagens psicológicas, valorizando cada vez mais alguns conceitos como “a aprendizagem centrada no aluno” e “aprender a aprender”. Entretanto o pesquisador adverte sobre o perigo dessa postura, pois a autonomia se tornaria simplesmente em uma questão de aprendentes focados em necessidades pessoais definidas de maneira estrita. Enquanto isso, outros educadores passaram a se preocupar com a apropriação de estratégias, materiais e tecnologias, desconsiderando as barreiras nos contextos culturais em que o ensino de línguas acontecia. De acordo com Pennycook (1997, p.38), além das críticas gerais sobre o conceito de indivíduo autônomo, um trabalho mais específico tem olhado para a noção de indivíduo tanto como algo culturalmente específico quando uma construção específica de gênero. A fim de esclarecer a sua afirmação, o pesquisador diz que “se o indivíduo autônomo, tomando decisões racionais por si próprios é uma construção das culturas ocidentais, essa noção pode ser limitada com relação a sua aplicabilidade em outros contextos culturais”. Pennycook, mais adiante, afirma que a visão de indivíduo autônomo construída pelo humanismo liberal é um produto muito particular, cultural e histórico, emergente do modelo ocidental de iluminação e modernidade. Vale destacar que a atenção do autor está, primordialmente, em como a autonomia tem se movido dentro das áreas e dentro da teoria de formação, do ensino de

Língua Inglesa e a prática que parece clamar por uma superioridade moral. Deste modo Pennycook sugere que, assim como a autonomia se atribui a si mesmo como parte da lista das formas “progressivas” de educação, os pesquisadores da área devem parar e questionar sobre como as dicotomias têm sido construídas e com que finalidade.

O segundo aspecto estritamente relacionado com a ideia de autonomia, segundo Pennycook (1997), é a sua definição de acordo com o conceito dominante, de ensino centrado no aluno. Esse movimento de uma definição social para uma definição mais individual se dá claramente de maneira paralela ao movimento de uma definição política para a psicológica. Outra preocupação apontada pelo autor é que os discursos universalizantes da LA não estão somente sancionando a noção de estudante autônomo, mas também já fizeram dele uma necessidade universal para todos os estudantes. De acordo com Pennycook, os discursos universalizados da LA também tendem a promover ideias no que diz respeito aos contextos locais; psicologizado e individualizado, o aprendente autônomo se torna uma coisa que pode ser estabelecida independente das restrições culturais, políticas, sociais e econômicas. Sendo assim, o pesquisador defende que a noção de ensino centralizado no aprendente, individualismo e autonomia derivam de um contexto cultural muito particular, alertando para o perigo dos princípios e práticas da autonomia ou da aprendizagem autodirigida com base em uma visão etnocêntrica. Outro ponto importante abordado por Pennycook, em seu texto, é a questão da voz e a autonomia. O autor deixa claro que a versão de autonomia que interessa é aquela que está relacionada claramente com os contextos sociais, culturais e políticos do ensino. O pesquisador cita que para tornar um aluno, usuário da língua, autônomo não é apenas uma questão de como aprender a aprender, mas sim uma questão de aprender como lutar por alternativas culturais.

Mais adiante, Pennycook (1997) menciona que quando questões semelhantes surgem nos contextos educacionais, é comum levá-las em termos de “empoderamento”. Deste modo, o autor destaca que há uma série de problemas com a noção de empoderamento da maneira como é comumente empregada, ou seja, o conceito também tem passado por várias mudanças, assim como o de autonomia. Segundo Pennycook, há alguns aspectos da noção de empoderamento, particularmente quando aplicado à aprendizagem de línguas; o empoderamento é frequentemente utilizado no sentido transitório, como se fosse algo feito para os estudantes, e que o termo “linguagem” é frequentemente utilizado quando a palavra “voz” poderia ser muito mais apropriada. O autor se baseia no trabalho de Paulo Freire ao afirmar que nem mesmo a liderança mais intencionada pode conceder a independência como um presente. Em outras palavras, uma pedagogia crítica que objetiva emancipar os estudantes

deve ter como propósito ajudar os alunos a desenvolver as ferramentas para envolver-se em suas próprias lutas. Desse modo, para Pennycook (1997, p.46), os professores podem ensinar aos seus alunos a questionar, a ser tornarem conscientes de seus próprios mundos, a encontrar outras possibilidades e prosseguir nas culturas alternativas; numa versão crítica da autonomia deve ter apenas uma crítica à língua, mas também uma visão de possibilidades e alternativas.

Para finalizar, Pennycook (1997, p. 52-53) afirma que a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas deve levar em consideração os contextos culturais dos aprendentes de idiomas, abrir espaços para que eles aprendam a lidar de forma diferenciada com o mundo, tornando-se autores de seus próprios mundos. Por último, o autor postula que se os professores assumem a noção de autonomia na aprendizagem de línguas meramente em termos de desenvolvimento de estratégias para aprendizagem autodirigida, ou na sua versão mais reducionista que consiste no envio dos estudantes para um centro de autoacesso para estudar por sua própria conta, eles estarão negando as suas responsabilidades de professores de línguas que ajudam aos aprendentes a encontrar as alternativas culturais que eles desejam.

Outro trabalho que também apresenta contribuições acerca da temática em questão é o de Sinclair (2000). Em seu texto, a autora propõe uma revisão de diferentes estudos elaborados no campo da autonomia da aprendizagem de línguas no intuito de apresentar questionamentos e indicar caminhos para pesquisas futuras nessa área. Para iniciar, Sinclair (op. cit.) menciona que a autonomia humana é um tema já estabelecido e discutido pela literatura, desde a década de 1960, em estudos como os de Chiang (1963), por exemplo. Entretanto, segundo a pesquisadora, a partir do início da década de 1980, pesquisadores como Dickinson (1994), por exemplo, deram ênfase em seus estudos aos aspectos práticos do desenvolvimento da autonomia com o objetivo de capacitar os alunos a obter as estratégias e técnicas essenciais para aprender sozinhos, após o término dos cursos, ou seja, a autonomia "técnica", proposta por Benson.

O desenvolvimento da autonomia do aluno é um tópico que vem sendo discutido cada vez mais. Segundo afirma Sinclair,

pode-se dizer que o desenvolvimento da autonomia do aprendente, pelo menos em algum grau e com diferentes interpretações, parece ser quase universalmente aceito como um importante objetivo geral educacional. Um olhar mais atento para as formas em que a autonomia é descrita em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo, no entanto, fornece evidências de diferentes interpretações para esse conceito, tanto no campo da

educação e no seu ambiente social e político mais amplo³³. (SINCLAIR, 2000, p. 5-6, tradução nossa).

Em outras palavras, o conceito de autonomia do aluno tem sido abordado amplamente em diferentes áreas do conhecimento, recebendo várias interpretações, que são atravessadas por fatores políticos, sociais e culturais. Deste modo, concordamos com Sinclair quando afirma que o estudo da autonomia do aprendente exige ponderação e cautela, dando atenção ao contexto particular, cultural, social e político em que o aluno está inserido.

Como já mencionamos anteriormente, definir autonomia não é uma tarefa simples. De um modo geral, existem na literatura diversas referências sobre o termo, as quais sugerem finalidades sociais, políticas ou mesmo individualistas. Sinclair (2000) relembra que, curiosamente, muitos pontos de vista aceitos pelos estudiosos da área da educação até pouco tempo eram amplamente ignorados pelos profissionais voltados para o ensino de línguas. Um dos possíveis motivos era a preocupação anterior com os aspectos práticos da promoção da autonomia, razão que os conduziu, em algumas situações, a uma compreensão inacabada do termo. Para Sinclair, isso ficou em evidência nas práticas dos professores de idiomas, muitas vezes equivocadas, resultantes de uma visão de que a autonomia do aluno é um objetivo altamente irreal e inatingível no contexto em que eles atuam. Concordamos com a autora neste último ponto, haja vista que muitos professores de línguas, nas suas práticas de ensino, não estabelecem a autonomia como um dos objetivos a serem alcançados durante o curso, priorizando um ensino ainda muito centrado em seu papel.

Com base nas definições de estudiosos como Holec (1981), Dam (1990), Little (1991), dentre outros, aliadas aos resultados de pesquisas atuais voltadas para a autonomia na aprendizagem de línguas, Sinclair (2000) aborda uma descrição mais ampla do conceito, de sua própria autoria, elaborada em um estudo anterior, na qual cita treze aspectos que considera ser reconhecidos atualmente pela profissão do ensino de línguas. São os seguintes: i) a autonomia é uma construção da capacidade; ii) a autonomia envolve a vontade, por parte do aluno, de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; iii) a capacidade e a disposição dos alunos para tomar tal responsabilidade não são necessariamente inatas; iv) A autonomia completa é uma meta idealista; v) Existem graus de autonomia; vi) os graus de

³³ Texto original: It may be said, that the development of learner autonomy, at least to some degree and with differing interpretations, appears to be almost universally accepted as an important, general educational goal. A closer look at the ways in which autonomy is described in different educational contexts around the world, however, provides evidence of differing interpretations of this concept, both in the field of education and in its wider social and political environment (SINCLAIR, op. cit., p. 5-6).

autonomia são instáveis e variáveis; vi) a autonomia não é simplesmente uma questão de colocar os alunos em situações em que tenham de ser independentes; viii) desenvolver a autonomia requer consciência do processo de aprendizagem, reflexão consciente e tomada de decisão; ix) promover a autonomia não é simplesmente uma questão de estratégias de ensino; x) a autonomia pode ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula; xi) a autonomia tem uma dimensão tanto social quanto individual; xii) a promoção da autonomia do aprendente envolve tanto uma dimensão política quanto psicológica; e xiii) a autonomia é interpretada de forma diferente por diferentes culturas.

Por último, Sinclair (2000) postula que os pesquisadores voltados para o ensino de línguas já desenvolveram uma definição de autonomia na aprendizagem por meio de uma visão nova e ampla. Assim, os profissionais que atuam em sala de aula podem examinar as suas atividades de forma crítica, sabendo que suas escolhas produzirão consequências em diferentes âmbitos.

Little (2000), em seu trabalho, também aborda pontos de vista acerca da autonomia na aprendizagem de línguas, considerando especificamente os ambientes formais de aprendizagem. O autor apresenta uma discussão sobre autonomia do aprendente e a interdependência humana com o objetivo de apontar algumas consequências teóricas e práticas da visão sócio-interacionista da cognição, aprendizagem e linguagem. Para iniciar, Little afirma que a autonomia compreende um grupo de capacidades comportamentais, e que a natureza humana tem implicações políticas poderosas. Em outras palavras, o termo tem a ver com o sucesso da aprendizagem, sendo utilizado tanto para L2 quanto para LE.

Little (2000, p. 15) cita um trabalho de sua autoria, elaborado anteriormente, para explicar a autonomia dos aprendentes. Segundo ele, os indivíduos são autônomos em relação a uma tarefa quando são capazes de desenvolvê-la: i) sem assistência; ii) além do contexto imediato em que eles adquiriram o conhecimento e habilidades de que o desempenho da tarefa ser bem sucedida depende; e iii) de forma flexível, considerando as necessidades especiais dos contextos particulares. Para Little, as capacidades que compõem a autonomia comportamental do aprendente são processuais; isso significa que os alunos só poderão desenvolvê-las apenas através da prática, de modo experimental. Em um trecho, o autor compara o desenvolvimento da autonomia com a ação de andar de bicicleta quando afirma que “o aluno usuário da língua se tornará gradualmente mais autônomo somente através da prática da autonomia, assim como o ciclista se tornará gradualmente mais proficiente somente

dirigindo uma bicicleta³⁴” (LITTLE, 2000, p. 15). Sendo assim, concordamos com o autor quando afirma que receber informações e instruções de como ser autônomo, por si só, não é a garantia de que o aluno alcançará a autonomia; faz-se necessária a prática. Vale destacar que Little, em seu trabalho, não se refere ao aprendente de língua, mas ao aluno usuário da língua; o autor não trata o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua como uma meta em si mesma, mas como um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia no uso da língua. De qualquer modo, há uma relação de mão dupla entre aprendizagem e o uso da língua. Na aprendizagem de uma L2 e de uma LE a autonomia implica no autogerenciamento na aprendizagem de língua, assim como na autoconfiança em seu uso, isto é, estes dois elementos são ingredientes que interagem de modo a reforçar-se mutuamente.

Mais adiante Little (2000, p. 16), assim como os demais autores, postula que o conceito de autonomia do aprendente é semanticamente complexo, pois contém em seu núcleo as noções de individualidade e independência. Segundo o pesquisador, é um conceito que parece se alinhar com as tradições da Linguística e da Psicologia que tratam a linguagem e a cognição como um fenômeno essencialmente individual, e com as tradições da área educacional que vê o aprendente como um uma figura essencialmente isolada e a sala de aula como subprodutos de necessidade organizacional. Daí procede, de acordo com o autor, a rápida associação entre autonomia e aprendizagem através do autoacesso, que geralmente fornece a possibilidade de o aluno praticar a língua de modo individual. No entanto, Little se detém em uma alternativa tradicional, a qual defende que o conhecimento individual é incorporado pelos processos de interação social; a tradição diz que o mundo habitado pelos seres humanos é constituído por atividades humanas prévias. Deste modo, as funções mais altas da cognição humana são internalizadas através da interação social e, assim, em certa medida, são determinadas socialmente. (LITTLE, 2000, p. 16). Em outras palavras, o conhecimento linguístico do indivíduo é constituído socialmente.

Para explicar o conceito de autonomia, Little (2000) apresenta – de maneira breve –, diferentes visões sóciointeracionistas de cognição, aprendizagem e linguagem visando a explicar as implicações de seu ponto de vista para as aulas de LM ou de L2/LE. Trata-se de preocupações teóricas que o autor discute a fim de colaborar para uma prática bem sucedida. Segundo ele, as práticas de ensino bem sucedidas têm como característica comum permitir que alunos de todos os níveis (considerando os limites da habilidade individual) se tornem

³⁴ Texto original: “The language learner-use will become gradually more autonomous only through the practice of autonomy, just as a cyclist will become gradually more proficient only by riding their bike. (LITTLE, 2000, p. 15).

usuários bem sucedidos da L-alvo. Com base em trabalhos de autores como Vygotsky, Salomon, Baltes e Staudinger, Little (2000) defende que o contexto social e a interação desempenham um papel no estímulo do indivíduo, moldando os processos cognitivos que fundamentam o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição da LM. O autor afirma que para que os conhecimentos sejam compartilhados, eles devem ter lugar, primeiramente, na mente das pessoas. Em resumo: há uma interação necessária entre o conhecimento individual e o conhecimento compartilhado de modo que, ao produzir trocas de influências recíprocas entre as mentes, ativando, gerando ou modificando, o conhecimento já disponível. O pesquisador também cita Vygotsky (1978) que concebe a autonomia como um objeto de aprendizagem ao afirmar que o indivíduo só obtém novos níveis de autonomia somente através da interação com os outros (sob a direção de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes). Sendo assim, a aprendizagem é um processo espiral em que os aprendentes se movem para outros níveis de autonomia através de novas fases de dependência. Entretanto, à medida que os indivíduos transitam entre o social e o individual, eles precisam também alternar entre o engajamento e o distanciamento (LITTLE, 2000, p. 18).

Little (2000, p. 19) afirma que objetivo central de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da autonomia do aprendente deve ser para equipar os alunos com a capacidade de utilizar e aprender uma L-alvo para além dos limites físicos e temporais de seu ambiente de aprendizagem imediato, ou seja, na medida do possível, e dentro dos limites de competências desenvolvidas pelos alunos, a L-alvo em si mesma é um meio pelo qual o processo de aprendizagem é conduzido; e esse processo deve ser moldado através de um planejamento explícito, monitoração e avaliação. Sendo assim, o autor explica, de forma resumida, que uma visão sócio-interacionista da cognição, aprendizagem e linguagem ajuda a explicar porque as pedagogias voltadas para o ensino de L2/LE, enraizadas nos interesses e preocupações dos próprios alunos, e construída através de um trabalho em grupo colaborativo, é basilar para promover o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para concluir, Little (2000) menciona que a investigação sobre autonomia envolve duas atividades complementares que são a elaboração de abordagens teóricas e a exploração dessas abordagens por meios de pesquisas empíricas. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula de L2 têm focado principalmente na aprendizagem de conteúdos e não no desenvolvimento da proficiência da L2. O autor ainda destaca a necessidade urgente de estudos empíricos que explorem a perspectiva sócio-interacionista levando em consideração os efeitos especificamente linguísticos das pedagógicas destinadas a

promover o crescimento da autonomia em aprendentes de L2/LE. Little acredita que estudos dessa natureza devem conduzir não apenas a uma teoria mais refinada de autonomia do aluno, mas também a uma compreensão mais clara das medidas pedagógicas mais suscetíveis de favorecer o seu desenvolvimento. (LITTLE, 2000, p.22).

Em sua obra Scharle e Szabó (2000) também definem os conceitos de autonomia e responsabilidade e buscam responder a algumas questões-chaves como: i) o que torna um aluno responsável; ii) o que torna um aluno autônomo; iii) porque se deve desenvolver a responsabilidade e a autonomia; iv) até que ponto o professor deve ir; v) como o professor pode adaptar-se aos novos papéis; e v) como o professor pode desenvolver a responsabilidade e a autonomia. Segundo as autoras, aprendentes responsáveis são aqueles que aceitam a ideia de que os seus próprios esforços são cruciais para o progresso na aprendizagem e que estão dispostos a cooperar com o professor e com os seus colegas de classe na aprendizagem em grupo para o benefício de todos os envolvidos no processo. Além disso, os aprendentes responsáveis são os alunos que monitoram conscientemente o seu próprio progresso e fazem um esforço para utilizar as oportunidades de avaliação para o seu benefício, incluindo as atividades realizadas em sala de aula e também as tarefas de casa (SCHARLE; SZABÓ, 2000).

Mais adiante, Scharle e Szabó (2000) trazem a distinção entre autonomia e responsabilidade. Segundo as pesquisadoras, autonomia é a liberdade e habilidade de gerenciar seus próprios assuntos, o que implica também no direito de tomar decisões. Já responsabilidade pode ser entendida como ter compromisso com algo, mas neste caso o aluno tem que lidar com as conseqüências de suas próprias ações. Em resumo, ambos os termos estão aparentemente inter-relacionados e requerem um envolvimento ativo do aprendente. No entanto, a fim de promover a aprendizagem autônoma, as autoras afirmam que os professores precisam desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, além de encorajá-los a agir de maneira ativa na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem. Scharle e Szabó (2000) destacam que, para desenvolver a responsabilidade e a autonomia do aluno, é necessário que os professores de línguas forneçam todas as circunstâncias e *input* necessário; no entanto elas advertem que a aprendizagem só se dá quando os alunos estão dispostos a contribuir, ou seja, eles precisam estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, reconhecendo o sucesso desta depende tanto deles quanto do professor. “Em outras palavras, o sucesso na aprendizagem depende muito de que os alunos tenham uma atitude responsável” (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 4).

Autonomia e responsabilidade são atitudes que os estudantes possuem em vários níveis e estão relacionados a diferentes fatores; os traços de personalidade do aluno, os estilos preferidos de aprendizagem e as atitudes culturais podem potencializar ou limitar o desenvolvimento da autonomia. Outro ponto destacado por Scharle e Szabó (2000, p. 4) é sobre como o professor pode adaptar-se aos novos papéis a fim de promover a autonomia em sala de aula. As autoras afirmam que desenvolver atitudes responsáveis no aluno implica em o professor sair da postura tradicional, assumindo a posição de facilitador ou conselheiro, de forma progressiva, de modo que o estudante assuma cada vez mais a sua aprendizagem. Para isso, o professor deve considerar as tarefas em classe e a maneira como ele divide as responsabilidades com alunos na sua realização. Em resumo, o professor precisa permitir que isso ocorra de forma gradual, a fim de evitar situações negativas devido à falta de familiaridade de boa parte do alunado com essa prática.

Scharle e Szabó (2000, p. 8) também apontam algumas habilidades que elas identificaram nos aprendentes de línguas, as quais elas consideram como blocos de construção da responsabilidade e autonomia no aprendente: i) a motivação e autoconfiança, o encorajamento da motivação intrínseca; iii) o monitoramento e avaliação; iv) a autoavaliação; v) a aprendizagem de estratégias; e vi) a cooperação e coesão de grupo. Entretanto o desenvolvimento desse processo requer também certas atitudes do professor, como, por exemplo, dividir a informação com o aprendente, ter um controle consistente no que diz respeito à clareza no estabelecimento dos objetivos e expectativas com relação ao aprendente, e delegar ao aluno tarefas e decisões.

Para finalizar, as autoras supracitadas abordam os estágios presentes no processo de desenvolvimento da responsabilidade do aprendente. São basicamente três fases: a primeira, considerada como ponto de partida, é a sensibilização do aluno; a próxima fase é a prática das habilidades introduzidas no estágio anterior no intuito de iniciar as mudanças de atitudes; a terceira fase é a transferência de papéis para o aluno. Esta última fase é a que mais se exige do professor, pois requer dele uma mudança considerável no gerenciamento da sala de aula. Por fim, Scharle e Szabó (2000) destacam o uso da formação integrada e explícita das habilidades no currículo regular de modo obrigatório por motivos práticos: o primeiro é a economia de tempo e de recursos financeiros, o segundo é porque sempre há alguns alunos que não estão motivados para aprender e que não estariam dispostos a participar voluntariamente de um curso de formação do aprendente com esse objetivo. A terceira razão é que o professor pode abordar os conteúdos da escola regular como um contexto significativo para a formação estratégica.

Benson (2001), em seu livro, apresenta o conceito de autonomia e demonstra como as pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas podem contribuir para os profissionais que desejam promovê-la em seus alunos com base em uma formação consistente que envolve pesquisa e prática. O autor destaca que um dos pontos de maior relevância, nos dias atuais, no que diz respeito ao ensino de línguas, é a necessidade de auxiliar os aprendentes a se tornarem mais autônomos. Entretanto, este é um assunto que suscita diferentes reações; se por um lado profissionais defendem que a autonomia na aprendizagem é uma meta que não se pode alcançar, e que a sua promoção trata-se de uma distração com relação ao verdadeiro negócio de ensino e aprendizagem de línguas, por outro lado, para os seus defensores, a autonomia é uma condição essencial para que o aluno alcance uma aprendizagem eficaz. Nesta pesquisa concordamos com o segundo ponto de vista, pois acreditamos que o aluno autônomo não só tem a oportunidade de se tornar um aprendente melhor, mas pode tornar-se um indivíduo mais crítico e responsável dentro do contexto sociocultural em que se encontra.

Benson (2001, p. 21) afirma que as discussões em relação à autonomia geralmente giram em torno da natureza de seu conceito e de sua implementação, e que os equívocos em sua definição são, em parte, resultados da confusão terminológica e conceitual dentro do próprio campo. Segundo o autor, é comum admitir que a autonomia na aprendizagem implique no isolamento do aprendente, em aprender sem orientações de um professor ou de aprendizagem fora do contexto de sala de aula, o que demonstra que o conceito de autonomia no ensino de línguas não está claro. Outros estudiosos se equivocam ao supor que a autonomia implica, necessariamente, em comportamentos e habilidades particulares dos aprendentes ou ainda em métodos particulares de organização do processo de ensino e aprendizagem. Para Benson, o objetivo de ensinar e pesquisar autonomia na aprendizagem de línguas tem pelos menos dois propósitos: o primeiro é esclarecer e problematizar o seu conceito; o segundo é destacar a importância do tema para a prática de ensino de línguas.

Conforme Benson (2001, p. 2) “a autonomia pode ser definida como a capacidade de assumir o controle de sua própria aprendizagem”. Ao longo da obra, o autor expande o seu conceito, porém esclarece, de antemão, que é preciso deixar claro que a autonomia é uma característica da abordagem do aluno em relação ao processo de aprendizagem, e não um método, como se pensa comumente. Deste modo, ele assume de que a autonomia é um elemento que precisa estar presente e deve ser desejado e trabalhado no ensino de línguas, bem como destaca três reivindicações importantes para a sua teoria e prática: i) a autonomia na aprendizagem é uma tendência natural dos indivíduos; sendo assim, ela está disponível para todos, embora em cada aprendente se manifeste em diferentes graus, de acordo com as

suas características individuais, podendo variar segundo a situação de aprendizagem; ii) os alunos que não têm autonomia podem desenvolvê-la desde que sejam criadas as condições adequadas para que eles possam potencializá-la. iii) o desenvolvimento da autonomia incide numa melhor aprendizagem de línguas. Benson assevera que as melhores pesquisas sobre autonomia são aquelas realizadas durante a ação prática dos professores, levando em consideração as condições de ensino e aprendizagem em que se encontram, em particular, e sobre os efeitos das mudanças dessas condições.

Em um estudo anterior, Benson (1997) enfatiza que escassas são as discussões que buscam definir a autonomia como um campo teórico de aprendizagem de línguas. Deste modo, o autor propõe em seu trabalho três versões diferentes para o conceito em foco: uma **visão técnica**, que tem como base o positivismo; uma **visão psicológica**, que está associada ao construtivismo; e uma **visão política**, que se pode correlacionar com a teoria crítica.

A visão técnica concerne à aprendizagem do aluno fora do contexto de sala de aula, isto é, ela visa a prover o aprendente com técnicas e habilidades que ele irá necessitar para enfrentar as situações quando elas se manifestem. Em outras palavras, esta versão tem como meta fornecer ao estudante diferentes meios para desenvolver o seu aprendizado – fora da classe –, a fim de que ele possa trabalhar de maneira mais independente. Segundo Benson (1997), essa visão não demanda necessariamente do estudo das crenças, do “eu”, nem a influência do contexto social.

Na visão psicológica, o desenvolvimento da autonomia do aluno é visto mais como uma transformação interna, isto é, ela se refere a uma construção de atitudes e habilidades que tornam o indivíduo capaz de assumir mais responsabilidade por sua própria aprendizagem. Nesta versão, acredita-se que a autonomia é uma capacidade tática do aprendente, que pode ser ampliada ou anulada, ou até mesmo corrompida pela instituição formal. Em resumo, essa visão tem como essência as crenças, atitudes e características particulares do aluno, dando ênfase na interação genuína com falantes da L-meta (como L1 ou L2/LE).

Na visão política se dá ênfase no controle do estudante sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nesta versão – que tem como base a Pedagogia Crítica – se deve fomentar no indivíduo a consciência em relação ao contexto social em que ele está inserido, bem como indicá-lo sobre as possíveis restrições decorrentes desse contexto. Como consequência, o aluno deverá estar preparado para interferir no processo sócio histórico e tornar-se corresponsável pelo seu ambiente de aprendizagem (BENSON, 1997). O autor adverte que, à primeira vista, apenas a terceira visão descrita traz em seu cerne

implicações políticas para a aprendizagem de línguas. Contudo, ele destaca que as duas primeiras certamente possuem em sua essência implicações políticas também; o termo autonomia, em si mesmo, já possui um cunho político. Segundo Benson (op. cit.), seja qual for a visão adotada, é possível tomar uma posição e usufruir de cada uma delas dentro do sistema educacional.

Mais adiante, Benson (2001) explica as origens do conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. Segundo o autor, embora a aquisição de L2 antecederesse a aprendizagem formal durante muitos séculos (e milhões de pessoas em todo o mundo continuam adquirindo ou aprendendo línguas sem a instrução formal), a teoria de autonomia na aprendizagem de idiomas é essencialmente focada na organização da aprendizagem institucionalizada. Trata-se de um conceito que tem uma história de pouco mais de uns quatro décadas. Em conformidade com Gremmo e Riley (1995), Benson explica que o interesse pelo conceito de autonomia dentro da área do ensino de línguas manifestou-se, em parte, como uma resposta às inquietações existentes na política europeia no final dos anos 1960 do século XX, através do Conselho do Projeto de Línguas Modernas da Europa.

Instalado em 1971, o conselho inicialmente foi destinado aos aprendentes de línguas já na fase adulta visando a oferecer-lhes oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Sua abordagem de trabalho foi particularmente inspirada por propostas emergentes da área da aprendizagem autodirigida do adulto, que persistiu na necessidade de desenvolver a liberdade individual do aprendente através do desenvolvimento de habilidades que lhe permita atuar de maneira mais consciente no gerenciamento das questões da sociedade em que está inserido. Um dos resultados do Conselho de Projeto de Línguas Modernas da Europa foi a criação do Centro de Pesquisas e Aplicações em Línguas (CRAPEL), instalado na Universidade de Nancy, na França, tornando-se o principal centro para pesquisas e práticas nessa área. O fundador do CRAPEL, Yves Châlon, é considerado na literatura sobre o assunto como o mentor da autonomia na aprendizagem de idiomas.

Com a sua morte ainda jovem, Henri Holec assume a direção dos trabalhos no CRAPEL, sendo considerado como uma personalidade de destaque nos estudos acerca da autonomia desde o início até os dias atuais. O projeto de Holec sobre autonomia na aprendizagem de línguas é um documento chave sobre o assunto. Entre as principais contribuições do CRAPEL estão: 1) a elaboração de recursos e de apoio para a aprendizagem de línguas autodirigida; 2) a criação do centro de recursos de autoacesso e; 3) a noção de formação do aluno.

De acordo com Benson (2001), entre os anos 1980 e 1990 houve um crescimento na difusão da prática de formação do aluno, inspirada em investigações sobre as estratégias de aprendizagem que têm como objetivo caracterizar os comportamentos e as estratégias utilizadas pelos aprendentes bem sucedidos e capacitar os menos sucedidos para o seu uso. O autor também menciona que durante a década de 70 e 80 do século passado a noção de autonomia foi associada estritamente a ideia de individualização, de modo que pesquisadores como Geddes e Sturtrige (1982), por exemplo, propuseram que autonomia e individualização eram vinculadas por uma conexão mútua com o conceito de centramento do aluno (BENSON, 2001). Em outras palavras, havia uma preocupação por parte dos profissionais de línguas em atender às necessidades dos aprendentes de modo que estes determinassem as suas próprias necessidades e agissem sobre elas. Benson ainda explica que a associação inicial de autonomia com individualização pode ser a grande responsável pela crítica generalizada de que a autonomia resulta em o aluno aprender língua de forma isolada. Entretanto, nos últimos anos, os pesquisadores do campo da autonomia têm destacado que o desenvolvimento desta está necessariamente ligado à interdependência e colaboração.

No final de 1980 do século XX, o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas passou a ser questionado. Enquanto Holec (1981) continuou enfatizando que o referido termo deveria ser utilizado para descrever a capacidade do aprendente, outros pesquisadores começaram a utilizá-lo para descrever situações em que os alunos dirigiam a si próprios, fora da sala de aula. Assim, o uso da palavra autonomia para referir-se a situações de aprendizagem, segundo Benson (2001), tem ocasionado confusão conceitual dentro da área (por exemplo, autonomia como sinônimo de autoinstrução). Por outro lado, segundo Benson (2001), o uso do termo independência por diferentes estudiosos na área como sinônimo de autonomia os levou a conceber esta última como uma área em que questões essenciais acerca do caráter social da aprendizagem são censuradas. Ainda de acordo com Benson (2001), a teoria e a prática da autonomia se livraram da crise de identidade, em grande medida, graças aos esforços dos profissionais que levaram a noção de autonomia para sala de aula, em diferentes contextos, de modo experimental.

Nos últimos anos, pesquisadores (em especial, os britânicos) têm preferido o vocábulo independência ao invés de autonomia, acreditando que ambos se tratam de noções diferentes. Para Benson (2001), os dois termos expressam essencialmente o mesmo. No entanto, o autor evita utilizar em sua obra o termo independência como sinônimo de autonomia, pois em alguns momentos a palavra independência pode ser interpretada como o contrário de interdependência, o que implica no trabalho do aluno com outros indivíduos a fim de alcançar

metas comuns. Na década de 1990, surge um grupo de investigadores que defendem que autonomia implica em interdependência, isto é, a colaboração e a negociação são elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia no aprendente. Conforme Benson (2001), esse momento foi um dos mais difíceis e desafiadores para o desenvolvimento da teoria da autonomia. Entretanto, ele menciona que nesse período houve uma mudança no foco dos estudos nesse campo, de modo que se passou a dar mais atenção na investigação no desenvolvimento da autonomia dentro da sala de aula, ao invés de dar ênfase apenas ao trabalho individual fora da sala de aula convencional. Outro desenvolvimento importante na área da autonomia foi a análise do papel do professor no currículo, que deixa de centrar-se na figura deste como conselheiro para alguém que negocia o currículo com os alunos. A noção de negociação e as suas implicações para os papéis do professor e dos alunos geraram uma série de currículos inovadores, os quais propuseram novas abordagens para o desenvolvimento da autonomia.

Ao longo das décadas, o conceito de autonomia se tornou uma corrente importante para o ensino e aprendizagem de línguas. Isso se deve não somente aos inúmeros projetos realizados na área, mas também aos estudiosos que defendem a autonomia como um objetivo educacional. No entanto, Benson (2001) destaca que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas está ligado a fatores econômicos e sociais, baseados em argumentos pedagógicos, de modo que possa contribuir como um ponto focal para que os educadores fortaleçam a sua autoridade intelectual e reavaliem os seus conceitos e papéis, adotando posturas mais humanistas. Sendo assim, os conceitos básicos de autonomia entraram em consonância com as novidades que surgiram, nos últimos anos, no que tange a teorias de ensino de línguas e metodologia. Além disso, conforme Benson (2001), com o advento da abordagem comunicativa para o ensino de idiomas, pesquisadores como Nunan (1997), Tarone e Yule, (1983) entre outros, passaram a defender a ideia de que a aprendizagem de línguas deve ser um processo de aprender a se comunicar e que o aluno deve ser o centro. Esse ponto de vista dá uma nova perspectiva sobre autonomia no ensino de línguas, pois o professor deixa de ser o centro.

De acordo com Benson (2001), as mudanças visíveis no sistema educacional e a prática de ensino de idiomas são sinais das transformações essenciais nas funções de conhecimento da vida social e econômica e nos modos como o conhecimento é construído e trocado pelos indivíduos. Sendo assim, as mudanças socioeconômicas e ideológicas evocam de imediato a noção de aprendente autônomo em consonância com as ideologias predominantes do que significa ser um indivíduo funcional dentro de uma sociedade moderna.

Segundo o autor, se por um lado muitos defendem a ideia de relacionar a autonomia aos desenvolvimentos econômico e social, esse ponto de vista também apresenta objeções. Apesar de a autonomia ser considerada amplamente como um dos objetivos da educação, segundo Benson (op. cit.), alguns pesquisadores como Boud (1988), por exemplo, destaca que seu conceito permanece abstrato, separado de qualquer situação particular, considerado um ideal que pode ser desejado e alcançado, mas que não é algo que se espera que aconteça em qualquer contexto educacional.

Os profissionais de línguas, na atualidade, reconhecem a tendência do ensino de línguas como um serviço à economia mundial, em que as competências linguísticas são consideradas como um bem econômico. Deste modo, para Benson (2001), há um risco de que a autonomia seja encarada simplesmente como uma moda na metodologia de ensino de línguas, para fins politicamente ambíguos, ou vista como uma questão de escolha do aprendente (consumidor), ou seja, uma mudança no foco dos objetivos e propósitos da aprendizagem para o foco nas estratégias aplicadas pelo “aluno autônomo” (aspas do autor). Sendo assim, à medida que a importância do conceito de autonomia cresce na área de ensino de idiomas, faz-se necessário analisá-lo de forma cada vez mais crítica, de modo que as preocupações políticas acerca dos objetivos de aprendizagem não sejam dissociadas da prática do ensino.

Benson (2000), em outro trabalho anterior, se baseia nas declarações de Crabbe (1993) e Little (1991) para tratar acerca da autonomia na aprendizagem. Segundo o autor, se por um lado Crabbe (op. cit.) afirma que o indivíduo não é uma vítima do processo de aprendizagem, mas sim dono do direito de exercitar as suas próprias escolhas, por outro Little (op. cit.) argumenta que as diversas liberdades em que a autonomia implica estão sempre condicionadas e restritas, ou seja, não são absolutas. Conforme Benson (op. cit., p. 111), defender a liberdade na aprendizagem é um direito que está sujeito a restrições, o que não significa uma postura contraditória. No entanto, a natureza das restrições legítimas a esse direito é uma questão que precisa ser amplamente discutida e investigada no campo da autonomia da aprendizagem de línguas. Sendo assim, o autor argumenta que cabe ao professor (em um contexto de professor autônomo) adequar as restrições aos direitos dos alunos.

Para aprofundar mais acerca da autonomia e as suas restrições, Benson (2000) recorre a dois campos de investigação em que esse tema vem sendo discutido: o humanismo liberal (cuja concepção de autonomia pessoal tem sido de grande influência na educação no leste europeu) e a pedagogia crítica. Ambos os campos de investigação enfatizam que sem

autonomia a vida do indivíduo vale menos que um humano, e que a autonomia implica no desenvolvimento da capacidade de autodeterminação. Entretanto, na visão do autor, a concepção humanística liberal, apesar de ter contribuído para a compreensão das possibilidades para a autonomia na aprendizagem, não oferece um suporte consistente para elaboração de seu conceito, pois tende a atribuir ao professor de línguas um papel maior na restrição dos direitos dos aprendentes. Por outro lado, apesar de a Pedagogia Crítica não estar necessariamente preocupada com o desenvolvimento da autonomia, sua premissa filosófica no que tange à natureza do ensino e da aprendizagem oferece maior suporte para a noção de autonomia na aprendizagem de línguas e para a ideia de professor autônomo como o facilitador dos direitos dos aprendentes (BENSON, 2000, p. 111). Para aprofundar as suas reflexões com base na pedagogia crítica, o pesquisador cita os trabalhos de Paulo Freire, considerado um expoente nessa área. De acordo com Benson (op. cit.), a concepção de autonomia dentro do campo da Pedagogia Crítica, que diz respeito ao direito da comunidade de participar do processo de tomada de decisões, é um elemento chave. A principal contribuição dessa área está na compreensão da interdependência dos indivíduos dentro da sociedade. Para os teóricos críticos, o individual e a sociedade não são entidades separadas, isto é, a realidade social é a vida coletiva e interdependente da multidão de vidas individuais. Deste modo, o problema dos danos que os indivíduos podem causar a outros são resolvidos em um processo coletivo e democrático de transformação social em que cada indivíduo tem papel igual de participação. Para a perspectiva crítica, portanto, a autonomia significa menos do que uma questão de o indivíduo moldar a própria vida, do que moldar a vida da sociedade em que ele vive (BENSON, 2000, p. 112).

No que diz respeito à autonomia como um direito dos aprendentes, Benson (2000) afirma que apesar desse assunto ser amplamente aceito como um objetivo educacional, os defensores da autonomia na aprendizagem estão conscientes de que a educação tem feito pouco para fornecer a seus alunos oportunidades para exercitá-la de forma prática. Segundo o autor, esse fracasso está relacionado em parte à concepção liberal humanista de restrições legítimas da autonomia, as quais sempre minam o direito dos alunos no que tange a sua prática. Entretanto, o pesquisador reafirma que a Pedagogia Crítica fornece uma base ideológica muito mais consistente para a ideia de autonomia como um direito dos aprendentes, e sua suposição de que a meta futura da autonomia é inseparável de sua prática. Para a perspectiva crítica, os alunos desenvolvem a autonomia através da participação nos processos de tomada de decisão que têm consequências reais para as suas vidas. Sendo assim,

Benson acredita que quanto mais cedo os alunos participarem das decisões acerca de sua aprendizagem, mais capazes eles serão de exercê-la.

Sobre a autonomia como um direito do professor, Benson (2000) explica que o problema de os aprendentes assumirem cada vez mais o controle sobre a sua aprendizagem é frequentemente apresentado como um problema na transferência desse controle dos professores para os alunos. No entanto, o autor destaca que, na prática, os professores de línguas trabalham em situações em que a sua capacidade de dar aos aprendentes maior liberdade é severamente restrita (BENSON, *op. cit.*, p. 115). A restrição ao exercício da autonomia em determinado contexto de aprendizagem está suscetível, em muitas ocasiões, a razões políticas, institucionais, por concepções de língua ou até mesmo pelas metodologias de ensino. Por último, neste mesmo texto, Benson (*op. cit.*, p. 116.) relembra uma discussão realizada por Little acerca da autonomia do professor e o seu papel como mediador. Em outras palavras, o autor menciona que o professor deve exercitá-la dentro de sua própria prática, a fim de permitir ao aluno a oportunidade de desenvolver a autonomia.

No capítulo seguinte – Capítulo IV –, discorreremos sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.

Emile Durkheim

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos adotados neste estudo, isto é, explicamos o tipo de pesquisa, o contexto em que esta se insere, bem como as características dos participantes selecionados. Discorreremos, em detalhe, sobre os instrumentos utilizados para a geração dos dados e, por último, mencionamos os critérios que são empregados na análise e interpretação dos dados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho, desenvolvido com base nos pressupostos da LA, se constrói de acordo com o paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica compreendida como interpretativista. De acordo com esta abordagem, “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Por ser dessa natureza, assumimos neste estudo um compromisso com a interpretação das ações dos participantes envolvidos na pesquisa e com os significados que a elas conferem ao longo de sua formação docente, no que tange ao desenvolvimento da expressão oral. Além disso, reconhecemos que a capacidade de compreensão da pesquisadora, neste tipo de estudo, está arraigada em seus próprios significados, levando-a, de certo modo, a assumir uma postura ativa. Como se trata de uma pesquisa desenvolvida em sala de aula, se insere no campo da pesquisa social.

Segundo Moita Lopes (1994), o paradigma interpretativista postula que os significados são construídos pelos homens, no mundo social, por meio da interpretação e reinterpretação desse mundo que está ao seu redor, de modo a promover a existência de diferentes realidades, e não apenas uma realidade única. Em conformidade com Hedges (1983), Moita Lopes acrescenta que os indivíduos que vivem em sociedade atribuem significados não somente a si mesmos, mas também aos outros e aos contextos sociais em que se encontram, ou seja, o significado é construído socialmente. Sendo assim, concordamos com a posição

interpretativista, pois acreditamos que não é possível investigar os participantes do estudo proposto sem considerar a sua visão do mundo social, já que este e os indivíduos, na nossa compreensão, estão intrinsecamente interligados. Ainda de acordo com o autor,

é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais - ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado. (MOITA LOPES, op. cit., p. 332).

A interpretação dos dados deste trabalho se dá de forma indireta através da apreciação dos múltiplos e possíveis significados que o compõem. Segundo Moita Lopes (op. cit., p.332), “na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades são passíveis de interpretação”.

Para Moreira (2002, p. 57), as pesquisas desenvolvidas com base na abordagem qualitativa possuem pelo menos cinco características em comum, que são: i) foco na interpretação, em vez da quantificação; ii) ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade; iii) flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa; iv) orientação para o processo e não para o resultado; v) preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência; e vi) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação da pesquisa. Em linhas gerais, visamos a entender e interpretar as questões abordadas nesta tese no intuito de observar como o problema se manifesta no dia-a-dia dos estudantes, em seus procedimentos e interações cotidianas.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, neste estudo consideramos a sala de aula como a fonte direta de dados e a pesquisadora como o seu principal instrumento, já que esta última busca o contato direto com o ambiente de pesquisa e a situação investigada. Os dados gerados são predominantemente descritivos e são analisados de forma indutiva; no entanto, os significados que os participantes da pesquisa atribuem a eles (a perspectiva dos estudantes) constitui-se o nosso principal foco de atenção.

O estudo proposto adota como abordagem a pesquisa etnográfica. Segundo Lüdke e André (1986, p. 15), a pesquisa etnográfica assenta-se basicamente em dois pressupostos acerca do comportamento humano: o primeiro afirma que as ações dos indivíduos são influenciadas pelo contexto; o segundo assevera que é praticamente impossível compreender o comportamento dos indivíduos sem considerar o quadro referencial dentro do qual eles interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Dentro dos estudos de L2/LE, a

etnografia é uma perspectiva que se baseia na observação da sala de aula de forma não estruturada, com a finalidade de identificar conceitos relevantes, caracterizar variáveis e elaborar suposições para comprovações. Conforme Cançado (1994), essa abordagem é regulada por dois princípios, que são o êmico e o holístico: o primeiro princípio exige que o pesquisador abra mão de perspectivas pré-estabelecidas, modelos, padrões de medição, tipologias e esquemas, e aprecie o fenômeno da sala de aula sob a visão de como ela funciona no seu dia a dia; por outro lado, o princípio holístico investiga a sala de aula em sua totalidade, isto é, todos os aspectos são importantes para a análise da interação, tanto os aspectos físicos, pessoais quanto os sociais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.49),

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnográfica, é o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico tem como meta desvendar problemas que sucedem no ambiente de sala de aula no que tange ao processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de uma ou mais ferramentas com vistas a discutir possíveis soluções. Em resumo, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa conforme o paradigma qualitativo e interpretativista, parece ser o mais adequado para analisar as informações a que chegamos, além de ser mais enriquecedora por permitir desvelar conhecimentos de natureza diferente, em razão de sua abordagem inovadora. Entretanto, salientamos que nesta pesquisa também optamos – de modo complementar – pela abordagem qualitativa, uma vez que reunimos informações que foram quantificadas numericamente e representadas por meio de gráficos.

Nesta investigação ainda adotamos como abordagem secundária a análise documental, isto é, analisamos o PPP do curso de licenciatura no qual os estudantes pesquisados estão matriculados. O PPP inclui outros documentos, que são o currículo e as ementas das disciplinas relacionadas aos componentes de Língua Espanhola. Em conformidade com Wolf (2004), Flick (2009, p. 231) define que “documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como notas, relatórios de casos, contratos, rascunho, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas”. O autor também explica que os documentos não são apenas uma representação elementar da realidade ou dos acontecimentos; alguém (ou uma organização) os elabora tendo em vista algum objetivo prático destinando-os a alguém que

terá acesso a eles e a algum tipo de uso. Assim como Prior (2003), Flick (2009, p.231) aprofunda-se ainda mais na essência dos documentos para a pesquisa qualitativa:

se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisamos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende, precisamente, das formas como esses objetos estão integrados no campo da ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. (FLICK, 2009, p. 231, *apud* PRIOR, 2003, p. 2).

Em outras palavras, os documentos são instrumentos dinâmicos que têm sentido por estar inseridos em contextos; sua importância dependerá de como eles se estabelecem nesses contextos, por meio de redes de ação.

Para Flick (2009, p. 231.), “embora esses registros e documentos não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, eles e as informações deles podem ser utilizados para a pesquisa”. Deste modo, consideramos os documentos do curso como dados secundários a fim de avaliar de que forma a habilidade de expressão oral está sendo contemplada (ou não) no currículo. Em linhas gerais, decidimos fazer a análise do PPP do curso de Letras/Espanhol no intuito de avaliar como nele se propõe o planejamento do trabalho educativo, tanto no que concerne ao curso como um todo, quanto à organização do currículo (incluindo a sua relação com o contexto social em que se insere), procurando preservar a perspectiva de totalidade. Este documento está embasado no arcabouço oficial que rege a educação brasileira: a Constituição Federal de 1988, a LBD nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Plano Nacional de Educação– PNE (2001).

No trecho abaixo, Veiga esclarece a concepção de PPP destacando o seu valor dentro do contexto educacional:

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1998, p.12-13).

Nesse sentido, a autora ressalta que o PPP visa à organização do trabalho educativo na instituição escolar de maneira integral. Trata-se de uma ação intencional que busca uma meta, que tem um significado explícito, bem como um compromisso demarcado de forma coletiva. Dito de outro modo, o projeto é político porque tem um compromisso político e social com os

interesses legítimos e coletivos da maior parte da população; é também pedagógico, pois em sua dimensão se contempla a possibilidade de formação de indivíduos críticos, interativos, engenhosos e comprometidos.

Ao decidir pela utilização de documentos nesta pesquisa, nos propomos a vê-los como meios de comunicação. Sendo assim, levamos em conta quem os produziu, com quais objetivos e finalidades, além das intenções da Instituição com a produção e o provimento desses documentos. Consideramos também o contexto, a utilização e a função destes registros. De acordo com Flick (2009), os documentos não são apenas simples dados que se podem utilizar como material para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a investigação, o pesquisador deverá sempre atentar para esses documentos enquanto questões de pesquisa, ou seja, quais são as suas características, em que condições específicas eles foram elaborados, etc.

Em conformidade com Guba e Lincoln (1981), Lüdke e André discorrem sobre os benefícios ao se considerar a análise de documentos como procedimento de investigação:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Melhor dizendo, os documentos constituem uma perspectiva específica de realidades edificadas para objetivos específicos, podendo ser considerados como uma forma de contextualização das informações. Concordamos com Flick (2009), quando afirma que não devemos utilizá-los como “contêineres de informação”, mas observá-los e avaliá-los como artefatos comunicativos metodologicamente elaborados na construção de versões sobre os fatos. Por outro lado, o autor adverte que, como procedimento de pesquisa, a análise de documentos fornece uma abordagem peculiar e, às vezes, um tanto restrita a experiências e processos. Em outras palavras, “o problema principal da análise de documentos se refere a como conceitualizar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções, bem como o uso dos documentos e a forma como considerá-lo”. (FLICK, op. cit., p. 236). Sendo assim, devido as suas características, consideramos neste estudo a análise documental como um procedimento complementar aos outros utilizados nesta pesquisa, conforme esclarecemos anteriormente. Os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais no contexto que estamos investigando, bem como

representar um acréscimo vantajoso ao estudo, se consideramos os seus contextos de produção.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolve no âmbito da UNEB - *Campus I* - localizada na cidade de Salvador/Bahia. Para este estudo, conforme mencionamos no início do trabalho, contamos com a participação de estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas, no intuito de investigar diferentes aspectos que envolvem o desenvolvimento da expressão oral dos futuros professores de Espanhol. Na seção seguinte (4.3), apresentamos em detalhe o perfil dos participantes da investigação.

Para a realização da pesquisa, dedicamos aproximadamente um ano à etapa de coleta de dados. A fim de gerar os dados que são posteriormente processados e analisados, realizamos observações de aulas durante dois semestres acadêmicos. A maior parte dos materiais analisados neste estudo foi gerado durante as aulas das disciplinas ED 0087 - Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I, que ocorreu no semestre 2016.1 e ED 0090 - Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II, que transcorreu no semestre 2017.1³⁵. Ambos os componentes curriculares têm como propósito (conforme as ementas dos cursos) a análise, o desenvolvimento e a prática de estratégias para uma boa compreensão oral em LE, aliado ao desenvolvimento da expressão oral e das estratégias necessárias para uma boa fluência e proficiência.

A disciplina ED 0087 (que teve início no dia 29 de julho de 2016 e encerrou-se em 28 de outubro do mesmo ano) tem a carga horária total de 45 horas, ministradas em 15 encontros de três horas semanais. As aulas ocorreram às sextas-feiras, das 10h15min às 12h45min, em um dos laboratórios de informática do Departamento de Ciências Humanas (DCH-I) da UNEB. Já a disciplina ED 0096 (que teve início no dia 06 de fevereiro de 2017 e término no dia 12 de junho do mesmo ano) foi ministrada em 15 encontros semestrais de duas horas cada. O curso ocorreu às segundas-feiras, das 08h20min às 10h00min, na sala 04 do prédio anexo ao DCH-I, com carga horária total de 30 horas. As disciplinas são destinadas aos alunos matriculados no segundo e terceiro semestres do curso, respectivamente. No intuito de reunir os dados para o estudo, realizamos 75 horas de observações *in loco*.

³⁵ Ressaltamos que, em função de ajustes no calendário acadêmico da UNEB, o semestre 2016.2 foi anulado.

Antes de iniciar a pesquisa, tomamos as providências necessárias para desenvolvê-la. A primeira delas foi a negociação com as pessoas que nos dariam acesso ao local da investigação – a Universidade. Assim, entramos em contato com o diretor do departamento ao qual o curso está ligado, e também com a professora regente da disciplina ED 0087, a fim de explicar-lhes os detalhes sobre a pesquisa e pedir-lhes autorização para desenvolvê-la no âmbito da UNEB, assistindo às aulas. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) quando afirma que “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. Após a autorização dada pela Instituição e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa, iniciamos as atividades de campo. Ressaltamos, também, que antes de começar o semestre seguinte, entramos em contato com a professora que ministraria aulas da disciplina ED 0096 com a mesma finalidade. No intuito de avaliar o comportamento dos estudantes envolvidos na pesquisa, diante de diferentes práticas pedagógicas, solicitamos com antecedência à coordenação do curso que professores diferentes ministrassem estes componentes curriculares.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste estudo, contamos com a colaboração de 08 estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, com idades entre 18 e 45 anos; três são do gênero/sexo masculino e cinco do gênero/sexo feminino. Dos oito participantes da pesquisa, sete encontravam-se matriculados no segundo período quando iniciaram o estudo; apenas um aluno era oriundo de outra turma. Vale destacar que o grupo inicialmente contava com 11 alunos, no entanto duas discentes desistiram do curso, logo no início da primeira disciplina, e uma estudante não participou da pesquisa devido à falta de tempo e de afinidade com as ferramentas disponíveis na *Internet*. Adotamos como critério de escolha os estudantes matriculados nas disciplinas ED0087 e ED0090 de forma sequencial, ou seja, aqueles alunos que fizeram os cursos sem um período de pausa entre um e outro.

No primeiro dia de aula, nos apresentamos à turma, explicamos os objetivos e a finalidade da pesquisa. Decidimos investigar estudantes matriculados nas disciplinas ED 0087 e ED 0096, em primeiro lugar, porque são componentes curriculares que têm como propósito específico o desenvolvimento da habilidade de expressão oral; em segundo lugar, porque os alunos que cursam o segundo e terceiro semestres são aprendentes que geralmente apresentam maiores dificuldades no aperfeiçoamento dessa habilidade linguística em particular,

principalmente pelo fato de serem iniciantes. Além disso, consideramos que seria uma oportunidade para que eles pudessem aprender e discutir sobre diferentes estratégias para o desenvolvimento da sua expressão oral, de modo a tornarem-se mais autônomos. Essa etapa foi importante, pois nesse momento negociamos com a turma os termos da pesquisa, de modo a garantir que as informações cedidas tivessem caráter sigiloso e que qualquer divulgação fosse previamente discutida com os participantes envolvidos (BORTONI-RICARDO, 2011).

Participaram também da pesquisa, de maneira indireta, os professores que ministraram disciplinas de Língua Espanhola aos alunos participantes deste estudo. Nosso intuito era conhecer como os docentes desenvolvem a expressão oral de seus discentes durante as aulas. Destacamos que, apesar de os professores não serem alvo desta pesquisa, reconhecemos a necessidade de analisar e avaliar os seus pontos de vista no que tange ao ensino de Língua Espanhola em sala de aula, pois estes ainda assumem um papel importante dentro do processo de ensino-aprendizagem.

4.4 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Para desenvolver a pesquisa, buscamos registrar os dados – de diversas naturezas – por meio de diferentes instrumentos, a saber: questionários, observações em sala de aula com anotações de campo, entrevistas, narrativas escritas, além de um *Blog* e um grupo secreto criado no *Facebook* para esse fim. Selecionamos estes instrumentos para a geração de informações porque acreditamos que registros de diferentes naturezas nos permitem a triangulação de dados coletados de maneira mais detalhada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Além disso, pressupomos que os instrumentos adotados para esse estudo são considerados pela literatura sobre o assunto como os mais eficazes, e também os que mais se adequam aos nossos objetivos. A seguir explicamos em detalhes cada um deles.

4.4.1 Questionários

Gil (1999, p. 128) define questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Ainda segundo o autor,

“construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário”. (GIL, 1999, p. 129).

Em linhas gerais, as questões apresentadas nos questionários preenchidos pelos sujeitos participantes buscam captar não somente o que eles pensam, sentem e pensam acerca do processo de aprendizagem da expressão oral em Língua Espanhola, mas também os seus comportamentos. Em outras palavras, os questionários contêm perguntas que buscam apreender dados concretos e fáceis de precisar (idade, gênero/sexo, naturalidade, etc...), atitudes e crenças, comportamentos, sentimentos, além de comportamentos dos estudantes no presente e no passado em relação à aprendizagem da referida habilidade em Espanhol.

Para iniciar a pesquisa, os estudantes preencheram cinco questionários com perguntas de diferentes características – abertas, fechadas e questões dependentes – com distintos propósitos: o primeiro tinha como finalidade obter informações referentes ao perfil socioeconômico e educacional dos aprendentes como, por exemplo, a sua trajetória discente no ensino básico, os estudos em cursos de Espanhol, realizados antes ou durante a graduação de forma paralela, dentre outras. Vale destacar que nesta pesquisa decidimos identificar os participantes por meio de nomes fictícios, a fim de preservar a sua imagem, ainda que eles nos concedessem autorização para mencionar os seus nomes reais. O segundo visava a recolher informações acerca do perfil linguístico no que concerne à trajetória deles em relação à Língua Espanhola. Nesse questionário, apresentamos perguntas a fim de saber por que eles escolheram o curso de licenciatura em Letras/Espanhol como futura profissão, a sua habilidade de expressão oral nesse idioma antes de ingressar na carreira, quantas horas semanais eles dedicavam à prática de expressão oral em Espanhol excetuando as horas de aula e como eles avaliavam o seu desempenho na produção oral, na L-alvo, no momento atual, etc.

O terceiro instrumento tinha como objetivo conhecer as motivações desses estudantes em relação à aprendizagem do Espanhol, bem como identificar as principais estratégias de aprendizagem adotadas por eles neste processo. Esse questionário foi elaborado com base no inventário proposto por Oxford (1989). Optamos por este modelo, em detrimento dos outros disponíveis, como Rubin (1975), O’ Malley e Chamot (1990), Cohen (1998), não somente porque ele seja o mais utilizado nos estudos na área, mas também porque parece ser o que melhor se ajusta à concepção de aprendizagem abordada nesta investigação. Além disso, o inventário de Oxford é o que mais se detém nas questões sócio-afetivas, que são um dos principais alvos da pesquisa.

O quarto questionário, que tinha como finalidade conhecer o perfil dos alunos em relação a seus hábitos de uso da *Internet* e do computador, apresentava perguntas a fim de saber se eles tinham acesso ao computador e à rede, com que frequência eles a utilizavam (em caso positivo), como avaliavam os seus conhecimentos de informática, quanto tempo durante a semana eles dedicavam para praticar/aprender Espanhol com o auxílio da *Internet*, etc.

O quinto instrumento corresponde a um questionário aberto com quinze perguntas, elaborado com a finalidade de conhecer um pouco sobre a autonomia dos alunos participantes com relação à aprendizagem de Língua Espanhola. Praticamente todos os questionários foram preenchidos no primeiro dia de aula; apenas dois alunos terminaram de preenchê-los em casa e os entregaram na aula seguinte.

No final da pesquisa de campo, os sujeitos participantes preencheram um questionário com vinte questões, dividido em duas partes, com perguntas abertas e fechadas. Parte desse instrumento também segue o inventário proposto por Oxford (1989). O objetivo da aplicação desse questionário era obter um *feedback* dos alunos sobre as disciplinas cursadas, se corresponderam às suas expectativas iniciais ou não, bem como dar-lhes a oportunidade de autoavaliar a sua motivação, as estratégias aprendidas e utilizadas para desenvolver a habilidade de expressão oral em Língua Espanhola, assim como também aspectos relacionados à autonomia e a validade do uso de ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* para desenvolver-se no idioma. O questionário final foi preenchido pelos alunos após o término da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II via *e-mail*.

Buscamos também, por meio de um questionário semiestruturado, identificar como os professores desses alunos os motivavam a aprender Espanhol e quais estratégias utilizavam para trabalhar com eles. Optamos pela aplicação desse instrumento com o intuito de ter um *feedback* de como esses alunos estão sendo formados, saber o porquê de eles terem problemas em estudar a L-alvo. O questionário se divide em duas seções: na primeira, os professores preencheram com informações sobre o seu perfil socioeconômico e educacional; na segunda seção, eles responderam questões referentes à motivação e estratégias de ensino empregadas. Parte desse instrumento também segue o inventário proposto por Oxford (1989). Reconhecemos que, enquanto instrumento de pesquisa, o questionário pode possuir algumas limitações, conforme explica Gil (1989, p. 125). Entretanto ele apresenta vantagens, sendo um dos recursos mais utilizados nas pesquisas qualitativas. Os questionários aplicados na pesquisa encontram-se nos apêndices.

4.4.2 Observações com notas de campo

Outro procedimento utilizado para a geração de dados foi a observação em sala de aula com notas de campo. Acreditamos que a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa e desempenha um papel imprescindível nesse tipo de estudo. Segundo Triviños (2013), “observar” não significa apenas olhar, mas destacar um conjunto, atentando para algo, especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características.

Em conformidade com Selltiz (1967), Gil (1989, p. 110) explica que

a observação nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que serve a um objetivo formulado na pesquisa, é sistemática e planejada e é submetida à verificação e controles de validade e precisão.

Em outras palavras, “observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.” (TRIVIÑOS, 2013, p. 153).

Adotamos a observação como principal procedimento de investigação – associado a outros – porque ela possibilita o contato estreito e pessoal com o problema investigado, o que apresenta certas vantagens: em primeiro lugar, a comunicação direta com os participantes em sala de aula é, sem dúvida, a melhor prova de verificação da ocorrência dos fenômenos que estão sendo considerados neste estudo. Outro benefício é que a observação direta nos permite chegar mais perto da “perspectiva dos alunos”, uma importante meta nas abordagens qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para este estudo, realizamos observações simples, não estruturadas, sem um roteiro pré-definido. Por observação simples entendemos aquela em que o pesquisador não interfere no grupo ou situação que está investigando, observando de forma espontânea os fatos que ocorrem em sala de aula (que neste caso se constitui o *locus* da pesquisa), assumindo o papel de expectador. Conforme Gil (1999, p. 111), “embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos”. Em qualquer condição, ela requer um mínimo de controle da obtenção dos dados.

Assumimos que no começo tínhamos receio de a turma se recusar a participar da pesquisa, haja vista que o grupo era considerado – não somente pelos professores, mas

também pelos próprios alunos, – como conflituoso e de difícil relação social e afetiva. No entanto, durante a explicação dos objetivos da pesquisa os participantes se mostraram receptivos. Após a negociação inicial, começamos a participar como observadora das atividades em sala de aula e, ao passar do tempo, a confiança foi estabelecida. A pesquisadora foi aceita de maneira rápida, espontânea e natural como membro da turma. Sendo assim, nossa tarefa consistia em nos aproximarmos cada vez mais do grupo, a fim de captar as suas expectativas e apreender os sentidos que os participantes atribuíam ao processo de desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola.

Assim como outros procedimentos, a observação pode apresentar inconvenientes, dado que não consegue revelar o uso das operações mentais dos aprendentes e, frequentemente, as aulas fornecem pouca oportunidade para que os estudantes exercitem as estratégias comportamentais, ou pelo menos para avaliar a sua motivação e o desenvolvimento da sua autonomia (NAIMAN ET. AL. (1978); RUBIN (1981); COHEN e APHEK (1981); ELLIS (1999). Deste modo, nas observações em sala de aula, consideramos apenas aquelas estratégias de aprendizagem possíveis de serem constatadas e adotamos outros instrumentos complementares como os questionários e as entrevistas para descrevê-las.

Paralelo às observações livres, realizamos o registro escrito das aulas por meio de anotações de campo. Conforme Lüdke e André (1986) e Triviños (2013), esse é o recurso mais frequente utilizado nos estudos de observação, podendo ser compreendida como todo o processo de coleta e análise de informações. Iniciamos essa etapa no dia 29 de julho de 2016 e a concluímos em 12 de junho de 2017. Uma amostra das notas de campo encontra-se nos apêndices.

4.4.3 Entrevistas

Outro instrumento aplicado neste estudo foi a entrevista. De acordo com Moreira (2002, p. 54), ela pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente, na qual o pesquisador quer obter informações que o respondente supostamente tem”. Em outras palavras, a entrevista é uma forma de interação social em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas com a finalidade de conseguir os dados necessários para a sua pesquisa. Conforme Gil, (1999, p117, *apud* Selltiz et al., 1976, p. 273).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Para Lüdke e André (1986, p.34), a entrevista apresenta grandes vantagens em relação a outros procedimentos de geração de dados, pois ela possibilita a obtenção imediata e fluida da informação que se deseja sobre diferentes temas e praticamente em qualquer tipo de informante. Assim, nesta pesquisa a entrevista nos permitiu que aprofundássemos em pontos levantados nos questionários iniciais, bem como na correção de informações e esclarecimentos de dados fornecidos pelos participantes através de outros procedimentos utilizados neste estudo. Optamos pelas entrevistas menos estruturadas, desenvolvidas de forma mais espontânea, de forma que não estivessem sujeitas a um modelo pré-estabelecido de interrogação. Deste modo, as perguntas foram feitas a cada participante de acordo com os esclarecimentos que a pesquisadora necessitava.

Realizamos entrevistas individuais com os estudantes participantes que duraram entre 10 e 15 minutos – após o término da primeira disciplina (entre os meses de fevereiro e março de 2017). Nosso objetivo ao realizar as entrevistas nesse momento da pesquisa era (ainda de que forma secundária) averiguar possíveis mudanças de concepção dos alunos em relação às questões abordadas no estudo, ou seja, verificar se houve ou não mudanças de posicionamento dos estudantes com relação aos fatores motivacionais, e ao uso das estratégias e à autonomia na aprendizagem durante o processo de desenvolvimento da expressão oral no curso de graduação. Outra razão para entrevistar os estudantes nessa etapa era avaliar se houve (ou não) alguma variação de pensamento e de comportamento deles em função da metodologia e do plano de curso colocado em prática pela professora.

Em cada entrevista, solicitamos aos participantes que relatassem as suas experiências na disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I, no que diz respeito à motivação para aprender a Língua Espanhola, ao uso das estratégias de aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia. Além disso, pedimos para que eles avaliassem a ação dos professores de Língua Espanhola com relação aos componentes curriculares cursados, a relação com os colegas, e também o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* durante as disciplinas. Em termos gerais, o que pretendíamos com as entrevistas era obter uma visão geral do problema investigado, assim como identificar alguns aspectos da personalidade dos entrevistados como a timidez, vergonha, introversão, extroversão, etc. Por outro lado, consideramos que nesse momento era importante que o participante expressasse de maneira

livre as suas opiniões e atitudes em relação ao tema da pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem o contexto de sala de aula.

Além dos estudantes participantes da pesquisa, também entrevistamos os professores que ministraram ou estavam dando aulas para eles. Nessas entrevistas, seguimos um roteiro fixo de oito perguntas que tinham como propósito avaliar os conhecimentos e concepções dos docentes em relação ao papel da autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio em um telefone celular da marca *Samsung*, modelo *J2 Prime*, nas dependências da Universidade. Entrevistamos os alunos no turno da manhã (antes ou depois do horário de aula) e os professores no período da tarde. Apesar dos inconvenientes das entrevistas gravadas, em especial no que se refere à necessidade de transcrições, seguimos as orientações de Bortoni-Ricardo (2008) e adotamos esse procedimento para a geração de dados, pois ele apresenta uma grande vantagem na coleta de informações ao nos permitir “revisitá-los” várias vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que estamos construindo.

4.4.4 Narrativas escritas

Para este estudo, adotamos também as narrativas escritas (histórias de vida) como recurso de obtenção de dados. Para Moreira (2002, p. 55), a abordagem de história de vida visa a captar o ponto de vista do indivíduo acerca das suas experiências subjetivas em determinadas situações, ou seja, “o entrevistado faz uma descrição em primeira mão de sua vida ou de alguma parte dela” Ainda segundo o autor,

por trás do método de história de vida existe a suposição de que o comportamento humano pode e deve ser entendido a partir das perspectivas dos agentes envolvidos. Esse método documenta os vários eventos que afetaram suas vidas, tal como eles os veem. O objetivo do pesquisador é registrar as histórias dos sujeitos tal qual eles as contam – a sua “definição da situação”. (MOREIRA, 2002, p. 55).

Sendo assim, utilizamos a história de vida a fim de conhecer a visão dos participantes com relação às suas experiências, vivências, memórias, expectativas e desejos sobre aprendizagem do Espanhol, em particular, no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de expressão oral. O modelo de história de vida adotado nesta tese corresponde ao que Denzin (1989) *apud* Moreira (2002) classifica como “história de vida abrangente”, isto é, uma

narrativa que leva em conta a vida do sujeito investigado desde as suas memórias mais antigas até o momento em que se escreve o texto.

Para Paulilo (1999), a história de vida pode ser considerada como uma abordagem singular para análise e interpretação das questões abordadas nas pesquisas qualitativas, uma vez que engloba as experiências subjetivas dos indivíduos incorporadas aos contextos sociais aos quais pertencem. Além disso, em conformidade com Haguette (1987), a autora a considera mais do que qualquer outra (com exceção, talvez da observação participante), pois é capaz de dar sentido à noção de processo. Ou seja,

este “processo em movimento” requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos”. (PAULILO, 1999, p. 141).

Para a elaboração das narrativas, os participantes receberam um roteiro que lhes serviu como guia. Nesse roteiro, pedimos que mencionassem, por exemplo, como se deu o primeiro contato com a Língua Espanhola, as suas experiências com o Espanhol na escola básica e em cursos de idiomas, alguma experiência marcante (positiva, negativa e/ou engraçada) durante a aprendizagem de Espanhol, até o momento, as suas experiências com a aprendizagem de Espanhol pela *Internet*, entre outros dados. Além disso, solicitamos que fossem o mais sinceros e detalhistas possíveis nas narrativas, posicionando-se de maneira crítica e reflexiva sobre as experiências que contariam no texto escrito.

Embora haja críticas sobre a utilização da história de vida na pesquisa qualitativa, devido à impossibilidade de se fazer generalizações em relação a uma população maior partindo da análise de um sujeito, um caso ou de vários casos, e também pela impossibilidade de se compreender o comportamento humano de maneira integral, adotamos essa abordagem de coleta de informações porque ela nos possibilita apreender, como afirma Paulilo (1999), a cultura “do lado de dentro”, constituindo-se um recurso preciso, uma vez que se coloca exatamente no ponto de cruzamento das relações entre o que está fora do indivíduo e aquilo que ele traz consigo. O roteiro para as narrativas utilizado nesta pesquisa se encontra nos apêndices.

4.4.5 Blog e Facebook

Outros recursos utilizados para a geração dos dados foram um *blog* e um grupo secreto no *Facebook*, ambos em Língua Espanhola, criados pela pesquisadora. Adotamos

essas ferramentas tecnológicas, como instrumentos complementares, a fim de avaliar as estratégias utilizadas pelos estudantes para aperfeiçoar seus conhecimentos do idioma, bem como investigar se, na prática, esses aprendentes se tornariam mais autônomos ao utilizarem esses recursos disponíveis na *Internet*. O *software* adotado para hospedar o *blog* foi o *Blogger*, devido a sua facilidade de uso e variedade de recursos. Ademais, ele é gratuito e possibilita a inserção de vídeos.

Nesta pesquisa, buscamos discutir a relação entre autonomia e as condições para que ela se desenvolva, assim como investigar as estratégias que poderiam favorecer a autonomia do estudante de Língua Espanhola como L2. Conforme mencionamos anteriormente, os dados obtidos por meio do *Blog* e do *Facebook* foram gerados durante o período em que os participantes da pesquisa cursavam as disciplinas. Os objetivos do uso desses recursos, em paralelo com as disciplinas foram, ainda, conhecer as reflexões dos alunos quanto aos assuntos abordados durante as aulas, investigar como eles estavam desenvolvendo o sentido de autonomia para aprender Espanhol e analisar as dificuldades apresentadas com relação aos conteúdos do curso. Pretendíamos, também, avaliar o progresso dos participantes no que diz respeito ao uso de recursos e estratégias sugeridas por meio dessas ferramentas e identificar atitudes que evidenciem a postura autônoma dos estudantes, com base nos comentários feitos.

Em linhas gerais, nesta pesquisa almejamos investigar se o *Blog* e o *Facebook* – enquanto ferramentas didático-pedagógicas – têm o potencial de incentivar a autonomia dos alunos formandos através da colaboração, interação e produção de conhecimentos compartilhados por meio de postagens e comentários escritos, que serão analisados e comentados de maneira crítica e minuciosa. Em outras palavras, pretendíamos avaliar se, por meio desses recursos tecnológicos os alunos participantes desta pesquisa podem ter sua autonomia incentivada, ao compartilharem experiências de aprendizagem.

Ao colaborar na pesquisa por meio da participação e interação no *Blog* e no *Facebook*, os estudantes participaram (de forma simultânea) do projeto intitulado “Refletindo sobre a Expressão Oral em Língua Espanhola”. Trata-se de uma atividade de extensão da UNEB, desenvolvida pela própria pesquisadora, com carga horária de 30 horas, na modalidade virtual, que tem como objetivo oferecer aos alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (*Campus- I*) a oportunidade de participar de um grupo de discussão que visa a estabelecer um espaço de diálogos acerca da aprendizagem de Espanhol, dando ênfase, em especial ao desenvolvimento da expressão oral.

As atividades propostas no projeto de extensão não tinham como meta ensinar estratégias de aprendizagem aos participantes, e sim funcionar como um instrumento (oferecido através das ferramentas sociais mencionadas) de sensibilização, ou de conscientização da existência de diferentes estratégias. Neste caso, os estudantes teriam a oportunidade de se tornarem mais conscientes e se familiarizarem com a ideia geral de EALs, e a maneira como essas estratégias podem auxiliá-los a realizar diferentes tarefas linguísticas e comunicativas. Outro objetivo do projeto era observar os participantes em relação ao uso das estratégias sociais (aprender através da interação com o outro) e afetivas (como se manifestam as emoções, atitudes, motivações, valores, autoestima, ansiedade, inibição e atitude de correr risco). Consideramos em particular estas duas estratégias indiretas porque este grupo, de acordo com declarações dos próprios participantes, possuía sérios problemas internos de relacionamentos interpessoais. Ressaltamos que no grupo virtual os alunos poderiam compartilhar recursos e informações relacionadas à aprendizagem de Espanhol que lhes interessassem como, por exemplo, vídeos, *links* de notícias, informações sobre eventos na área, etc. Outros propósitos do projeto de extensão eram sensibilizá-los em relação ao papel da motivação, assim como da autonomia para a aprendizagem da Língua Espanhola.

O *Blog* criado para a pesquisa está dividido em três seções, a saber: i) *Foros* – seção destinada a promover debates entre os participantes por meio de mensagens publicadas em torno de uma mesma temática. Neste espaço propusemos perguntas que abordavam assuntos relacionados com a pesquisa, a fim de conhecer os pensamentos e opiniões dos alunos sobre motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia; ii) *Tips* – nesta seção incentivamos os participantes a publicar sugestões de diferentes recursos, ferramentas ou atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol de forma autônoma; e iii) *Diarios Dialogados* – neste espaço os estudantes compartilhavam, semana a semana, as suas impressões acerca das atividades realizadas para o desenvolvimento da expressão oral e as estratégias que eles utilizavam em sala de aula. Além disso, os alunos autoavaliavam o seu desempenho nas tarefas propostas em classe, assim como a interação com os colegas. Essas atividades eram desenvolvidas fora do horário de aula. Para ter acesso ao *Blog*, visite a seguinte página *web*: <http://letrasespanholuneb.blogspot.com.br>.

No primeiro dia de aula da disciplina Compreensão e Produção Oral I, apresentamos aos alunos o *Blog* e explicamos o seu funcionamento. Na ocasião, explicamos como seriam as ações do grupo de estudo virtual e realizamos o cadastro dos alunos na plataforma virtual para dar início às atividades. Na disciplina seguinte – Compreensão e Produção Oral II – os estudantes solicitaram que utilizássemos o *Facebook* em lugar do *Blog*, uma vez que eles

tenham mais afinidade com esta rede social; alguns participantes nunca haviam utilizado o *Blog*, mas, por outro lado, todos tinham acesso com frequência ao *Facebook*, o que facilitaria a participação deles nas interações.

O grupo no *Facebook* foi criado com a mesma finalidade do *Blog*. No entanto, ao utilizá-lo, nos focamos nas duas primeiras seções (*Foros e Tips*), já que no *Blog* estas seções foram as mais produtivas em termos de geração de dados. Por outro lado, avaliamos que as informações fornecidas pelos estudantes na seção *Diarios Dialogados* foram superficiais e, de certo modo, repetitivas. Sendo assim, em lugar de desenvolver a seção *Diarios Dialogados* de forma semanal, solicitamos aos alunos que relatassem no final da disciplina ED0090, ao longo do questionário final, as suas impressões acerca das tarefas realizadas em classe visando ao desenvolvimento da expressão oral, bem como se autoavaliassem em relação à motivação, ao uso das estratégias de aprendizagem, e à autonomia na aprendizagem durante a disciplina.

O uso do *Blog* e do *Facebook* no processo educacional também pode apresentar desvantagens. A principal delas é a possibilidade de dispersão dos aprendentes em função da quantidade de informações às quais eles têm acesso. Sendo assim, é necessária a mediação entre a pesquisadora e os participantes do estudo para que não ocorra o desvio dos objetivos da pesquisa proposta em função da utilização inadequada desses recursos. No entanto, acreditamos que esse problema pode ser resolvido ao se estabelecer regras e objetivos antes de iniciar qualquer atividade.

A análise das informações levantadas por meio dessas ferramentas se dá por meio de um trabalho minucioso de leitura e anotações dos aspectos observados, e também do cruzamento de informações. A partir dessa primeira etapa, os dados obtidos são relacionados aos objetivos centrais da pesquisa. Após o processo de análise, anotações e comparações, chegamos aos dados finais, os quais são interpretados com o propósito de embasar a elaboração de possíveis contribuições teóricas para a área de ensino-aprendizagem de expressão oral em Espanhol para brasileiros.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Uma fase importante em toda pesquisa é a definição dos procedimentos de análise dos dados e sua interpretação. Antes de iniciar esta etapa, chamamos a atenção com relação ao uso do termo “dados” nesta pesquisa. Em conformidade com Lofland (1971), Triviños (2013, p. 141) sugere aos investigadores que adotam a abordagem qualitativa que utilizem o vocábulo

“materiais” ao invés de “dados” porque, segundo ele, este último está carregado de conotações positivistas. Em outras palavras, o autor explica que “dado” seria algo que pode ser quantificado, medido, que está fora da nossa consciência como um objeto. Por outro lado, “materiais” seria um termo mais abrangente, menos comprometido com a quantificação e contribuiria, assim, melhor aos objetivos da pesquisa qualitativa. No entanto, neste estudo usaremos indistintamente “dados” e “materiais” para referirmos a todas as informações que reunimos e analisamos para estudar o tema proposto. Além disso, o termo “dados” continua sendo recorrente nas pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil.

No trecho abaixo, Lüdke e André resumem o significado da análise de dados nas pesquisas qualitativas:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os dados da observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

Após a geração dos dados necessários para a pesquisa, passamos para a etapa de análise e interpretação. Apesar de serem considerados termos diferentes, eles estão interligados de maneira estrita. A análise de dados visa a sumariá-los e organizá-los de tal maneira que proporcionem o fornecimento das respostas ao problema de investigação. Já a interpretação tem como finalidade buscar um sentido mais abrangente das respostas, o que é realizado através da ligação a outros conhecimentos alcançados previamente.

Seguindo o modelo tradicional das pesquisas qualitativas, a maior parte dos dados foi obtida de um número reduzido de informantes, através do trabalho etnográfico da investigadora em sala de aula. Ainda assim, no final desta etapa, conseguimos uma grande quantidade de materiais. Neste caso, houve a necessidade de cortes e vieses que foram dirigidos pelo foco da pesquisa proposta, além da habilidade e bagagem de intuições da pesquisadora (CANÇADO, 1994).

Outro aspecto a ser considerado neste estudo é a análise subjetiva dos *corpora*. Adotamos como recurso de análise a triangulação com base em diferentes abordagens para a exploração das informações coletadas. Vários autores defendem o uso da triangulação, ou seja, a utilização de diferentes tipos de dados, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa,

em distintos processos, e com uma variedade de instrumentos de pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) define triangulação como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Triviños (op. cit., p. 138) postula que essa abordagem tem por objetivo básico “abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Já Lüdke e André (op. cit., p.52) explicam que a triangulação é a “checagem de um dado obtido através de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para a confirmação e não confirmação sistemática” .

A análise dos dados se dá por meio da triangulação, com o objetivo de assegurar uma compreensão em profundidade do tema proposto neste trabalho, assim como apontar possíveis respostas para as questões levantadas (FÍGARO, 2014). Seguindo o recurso de triangulação, o interesse desta pesquisa está orientado primeiramente aos *Processos e Produtos* centrados nos participantes. Nesse sentido, buscamos averiguar as percepções dos estudantes através de entrevistas, questionários e observações livres em sala de aula. Em segundo lugar, está orientada aos *Elementos Produzidos* por meio dos participantes que têm compromisso em seu desempenho em classe. Sendo assim, neste estudo contamos com as narrativas escritas e as interações realizadas pelos estudantes através do *Blog* e do *Facebook*. E, por último, aos *Processos e Produtos* originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social em que os estudantes fazem parte. (TRIVIÑOS, 2013).

Em relação ao tratamento dado aos *corpora*, neste estudo nos incumbimos das transcrições das entrevistas gravadas com os estudantes e com os professores, isto é, as transcrições foram feitas pela própria pesquisadora. Aproveitamos este processo como fornecedor de pistas e *insights* para a análise e interpretação dos dados, como uma forma de pré-análise. De posse das transcrições, notas de campo, entrevistas, questionários, narrativas escritas, documentos do curso e textos produzidos no *Blog* e no *Facebook*, passamos então para a análise propriamente dita.

Nesta pesquisa, estabelecemos três categorias de análise, a saber: a primeira – **Motivações para aprimorar a expressão oral em Espanhol** –, em que procuramos identificar as razões dos sujeitos investigados para aperfeiçoar a expressão oral em Língua Espanhola, bem como os fatores que propiciam e/ou dificultam esse processo durante o curso de formação inicial; a segunda – **Estratégias para desenvolver a expressão oral em Espanhol**–, para o qual buscamos identificar e analisar as estratégias adotadas pelos estudantes participantes da pesquisa para alcançar a proficiência e a fluência oral no idioma; e a terceira – **Autonomia: capacidade para responsabilizar-se pela própria aprendizagem**

–, em que procuramos investigar como se manifesta a autonomia desses futuros professores, visando ao aperfeiçoamento da habilidade linguística em foco.

Na análise, seguimos o roteiro proposto por Cançado (1994, p. 58), a saber: i) ler e reler as transcrições para obter o sentido do todo; ii) reler, levantando as regularidades, e com essa técnica buscar o aprimoramento do foco da pesquisa; iii) indexar os dados para arquivá-los; iv) narração detalhada do que os alunos fazem, como e porquê; e v) relacionar esses dados com o foco central da pesquisa. Deste modo, construímos a partir do referencial teórico da pesquisa a base inicial dos conceitos com os quais realizamos a primeira classificação dos dados, embora saibamos que estas categorias podem ser alteradas no decorrer da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986), em alguns casos, as categorias estabelecidas inicialmente podem ser insuficientes, pois sua abrangência e flexibilidade possibilitam englobar a maior parte das informações. Em outros casos, as características específicas da situação podem requerer a elaboração de novas categorias conceituais.

Outro aspecto relevante nesta etapa é como abordamos tanto o conteúdo explícito, quanto o conteúdo oculto das informações acessadas. Sendo assim, buscamos analisar os dados de modo que não nos restrinjamos ao que está explícito, mas procuramos ir mais a fundo, “desvelando as mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Após os procedimentos mencionados acima, passamos para a análise e interpretação dos dados que terão como objetivo fornecer informações para possíveis hipóteses.

Em seguida, no Capítulo V, analisamos e interpretamos os resultados deste estudo.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Neste capítulo, procedemos à análise e discussão dos dados gerados para este estudo. Para desenvolvê-lo, consideramos tanto os dados primários quanto os secundários. Os primários dizem respeito às informações que estão diretamente ligadas às perguntas da pesquisa, ou seja, as entrevistas, as narrativas escritas, os questionários, as postagens do *Blog* e do *Facebook*³⁶, além das notas de campo registradas durante as observações em sala de aula. Os dados secundários são as informações que servem como suporte para a análise dos dados primários, isto é, os questionários e entrevistas realizadas com os professores, bem como os documentos do curso (PPP e currículo, considerando especificamente as ementas das disciplinas de Língua Espanhola que são ofertadas).

Antes de analisar os dados primários com base nas categorias já mencionadas, apresentamos o perfil socioeconômico, educacional e linguístico dos participantes bem como os seus hábitos de uso do computador e *Internet*. Além disso, apreciamos os documentos oficiais do curso, no intuito de averiguar como a habilidade de expressão oral em Língua Espanhola é abordada.

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES

No capítulo anterior, mencionamos que neste estudo decidimos identificar os participantes dando-lhes nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade. Sendo assim, lhes atribuímos os nomes das seguintes cidades espanholas: Córdoba, Granada, Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo. Em seguida, apresentamos as características dos estudantes investigados.

Quanto ao perfil socioeconômico, cinco alunos apenas estudam e dois estão sem emprego: Córdoba atuava como telefonista, e Granada na área de logística; dois deles

¹ Ressaltamos que as informações geradas para esta pesquisa – por meio de plataformas digitais – foram traduzidas da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa com o intuito de elaborar um texto coeso, bem como evitar o uso excessivo de notas de rodapé.

trabalham (Salamanca como atendente de *Call Center* e Trujillo como professor de Espanhol) e têm uma renda média entre um e três salários mínimos. Sobre o local de nascimento, sete são oriundos de Salvador; apenas Plasencia nasceu na cidade de Camaçari/Bahia. Todos residem atualmente na capital baiana.

No que concerne ao contato frequente dos participantes do estudo com falantes nativos de Espanhol e com a cultura hispânica, três responderam que não têm nenhum tipo de contato, Leganés afirmou que mantém algum contato, via redes sociais, mas que as oportunidades de comunicação são poucas, e Córdoba mencionou que há alguns anos manteve contato com amigos virtuais da Colômbia e do Peru, mas que atualmente não possui. Ainda no grupo pesquisado, três responderam que têm oportunidade frequente de se comunicar com falantes de Espanhol como LM fora de sala de aula: Salamanca tem contato com o chefe de sua mãe, que é falante nativo do idioma em questão; Logroño faz parte de uma agremiação religiosa que lhe dá a oportunidade de ter muitos contatos com falantes de procedência hispânica de diferentes países; Trujillo costuma conversar com colegas da universidade que têm o Espanhol como LM e, além disso, participa de bate-papo na *Internet*; Leganés e Segovia buscam alternativas para suprir essa falta como, por exemplo, assistindo filmes e séries, escutando músicas, ouvindo *podcasts*, etc.

No que tange à trajetória dos participantes da pesquisa como estudantes do ensino básico (níveis fundamental e médio), os alunos Córdoba, Granada, Segovia e Trujillo fizeram todo o curso na rede pública; Leganés, Plasencia e Salamanca estudaram somente na rede privada; e Logroño estudou a maior parte na rede privada. Dos oito estudantes investigados, apenas Córdoba, Granada e Trujillo não estudaram outras línguas além do Espanhol; os demais tiveram aulas de Língua Inglesa. Logroño estudou, além do Inglês, Francês, um pouco de Mandarim e Árabe. Com relação ao histórico dos participantes acerca do estudo da Língua Espanhola, além das disciplinas oferecidas na licenciatura, Plasencia e Salamanca foram as únicas que fizeram cursos paralelos fora da Universidade; a primeira estudou o idioma aproximadamente um ano e meio, e a segunda durante quase dois anos. Os demais estudantes tiveram contato com o Espanhol a partir das disciplinas ofertadas na graduação. De modo geral, estes alunos alegaram restrições econômicas ou falta de tempo para a realização de atividades extras. Em seguida, apresentamos um quadro ilustrativo do perfil socioeconômico e educacional dos participantes deste estudo.

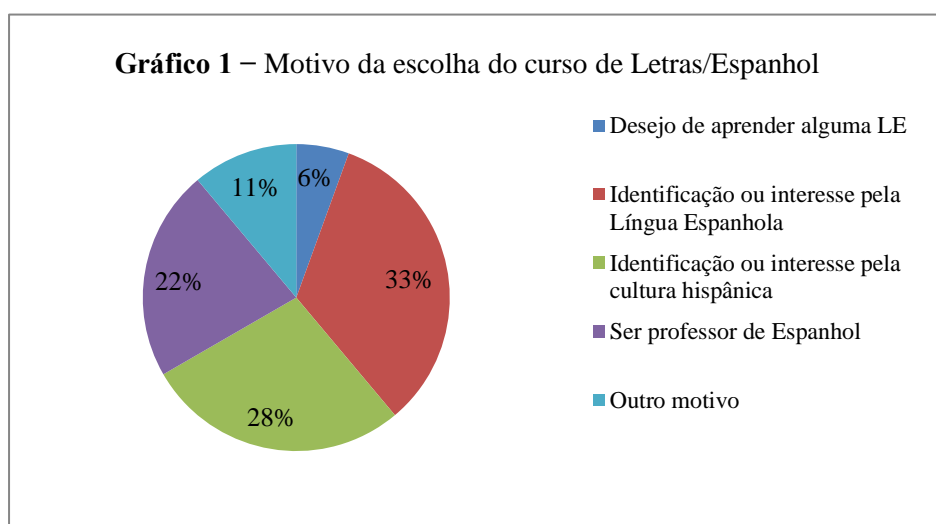
Quadro 2 - Perfil Socioeconômico e Educacional dos participantes da pesquisa

DADOS PESSOAIS	Córdoba	Granada	Leganés	Logroño	Plasencia	Salamanca	Segovia	Trujillo
Sexo/gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Faixa etária	26-35 Anos	16-25 anos	16-25 anos	16-25 anos	16-25 anos	16-25 anos	36-45 Anos	26-35 Anos
Estado Civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Outros	Solteiro	Solteiro
Trabalho	Desempregado	Apenas estuda	Apenas estuda	Apenas estuda	Apenas estuda	Sim	Apenas estudo	Sim
Renda média salarial	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos	0 a 3 salários mínimos
Local de Nascimento	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Outro local	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)
Local de residência atual	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)	Salvador (BA)
Contato frequente com nativos de Espanhol	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Trajatória como estudante de ensino básico	Toda em escola da rede pública	Toda em escola da rede pública	Toda em escola da rede particular	Maior parte em escola da rede particular	Toda em escola da rede particular	Toda em escola da rede particular	Toda em escola da rede pública	Toda em escola da rede pública
Estudo de outras línguas além do Espanhol	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Realização de curso de Espanhol além das disciplinas oferecidas pela licenciatura	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 PERFIL LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES

Quanto ao perfil linguístico do grupo investigado, no que diz respeito à sua trajetória de estudo da Língua Espanhola, dos oito alunos selecionados, seis afirmam que escolheram fazer o curso de Letras/Espanhol porque se identificaram ou se interessaram pelo idioma, sendo que cinco elegeram a carreira porque se interessaram por algum aspecto da cultura hispânica: Córdoba, Leganés, Logroño, Salamanca e Segovia. Do total, quatro ingressaram na licenciatura porque desejam ser professores de Espanhol: Córdoba, Logroño, Salamanca e Segovia. Trujillo escolheu o curso porque se identificou com o currículo, e Leganés porque pretende atuar na área de tradução. Apenas Granada optou pela carreira porque queria aprender uma língua, não importava qual fosse. Ao analisar estas informações, verificamos que as razões que levaram estes estudantes a ingressar no curso de Letras/Espanhol são predominantemente de natureza afetiva. Para ilustrar esses dados, apresentamos – em seguida – um gráfico que representa as informações aqui descritas, considerando o total de respostas fornecidas pelos estudantes em termos percentuais.

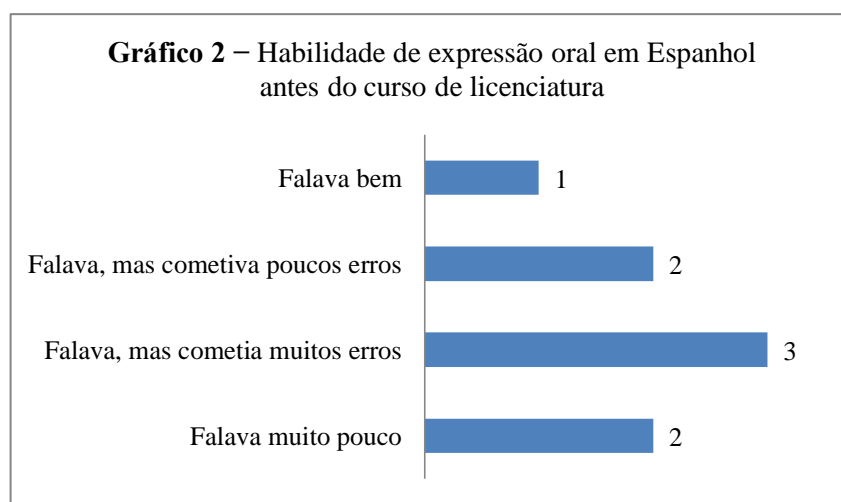


Fonte: elaborado pela autora.

Antes de ingressar na universidade, Córdoba, Granada, Leganés, Plasencia e Salamanca estudaram a Língua Espanhola na escola básica, sendo que as duas últimas tiveram contato com o idioma em cursos de línguas de forma complementar. Logroño assevera ser autodidata e acrescenta que adquiriu conhecimentos de Espanhol durante uma viagem ao exterior. Segovia estudou a L-alvo por meio de um aplicativo disponível na *Internet* criado para esse fim: o *Duolingo*. Trujillo não explicou se obteve algum aprendizado ou não da

Língua Espanhola antes de se matricular no curso de licenciatura, ou seja, ele deixou a resposta em branco.

Em relação ao desenvolvimento da habilidade de expressão oral em Língua Espanhola, antes de iniciar o curso de licenciatura, obtivemos os seguintes resultados: Córdoba, Granada e Segovia afirmam que falavam o idioma, mas cometiam muitos erros; Leganés e Trujillo conversavam muito pouco; Plasencia e Salamanca asseveram que falavam, mas cometiam poucos erros; e Logroño declarou que falava bem. Em seguida, apresentamos um gráfico que ilustra – em números – as respostas analisadas neste parágrafo.



Fonte: elaborado pela autora.

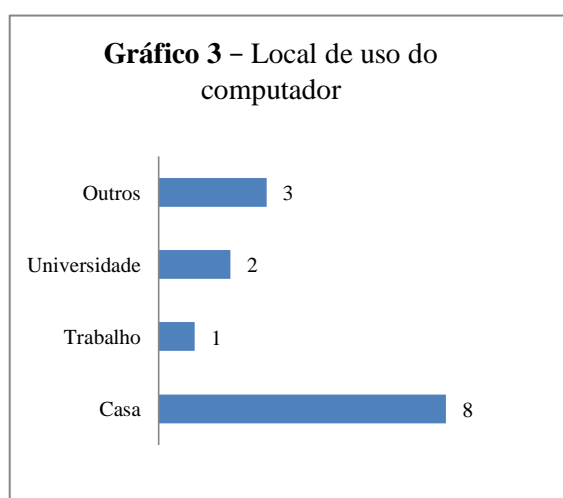
Quanto às horas semanais dedicadas à prática da expressão oral em Língua Espanhola, excetuando o momento da aula, os estudantes Córdoba, Granada, Leganés, Plasencia e Trujillo declaram que dispensam de uma a duas horas; Salamanca dedica entre três e cinco horas a essa tarefa; já Segovia e Logroño estudam de seis a oito horas semanais. Ao autoavaliar o seu desempenho na produção oral na L-alvo, enquanto estudantes do curso de Letras/Espanhol, no início da pesquisa, encontramos os seguintes resultados: Granada, Leganés e Segovia se consideram como regular; Córdoba, Plasencia e Trujillo declaram que têm uma boa *performance*; Salamanca e Logroño se consideram muito bons na prática de expressão oral.

5.3 USO DO COMPUTADOR E *INTERNET*

Em relação aos hábitos de uso computador dos participantes da pesquisa, seis afirmam que o utilizam com frequência, e dois sempre fazem uso dele. Todos os estudantes utilizam o

computador, no entanto apenas Salamanca tem acesso ao equipamento no ambiente de trabalho. A maioria não o utiliza no âmbito da universidade; somente Salamanca e Trujillo possuem esse hábito. Dois oitenta alunos investigados, três responderam que utilizam o computador em outros locais, e cinco não dispõem do equipamento em outros contextos além dos mencionados no questionário.

No geral, os alunos manuseiam o computador com fins de entretenimento e para a realização de trabalhos acadêmicos; todos se servem do equipamento para se comunicar via *e-mail*, à exceção de Plasencia. Apenas Leganés, Salamanca e Trujillo utilizam o computador nos trabalhos profissionais, e somente Córdoba e Trujillo o empregam para fazer operações bancárias e compras eletrônicas. Em seguida (Gráficos 3 e 4), representamos os resultados – em termos numéricos – acerca dos dados aqui descritos:



Fonte: elaborado pela autora.

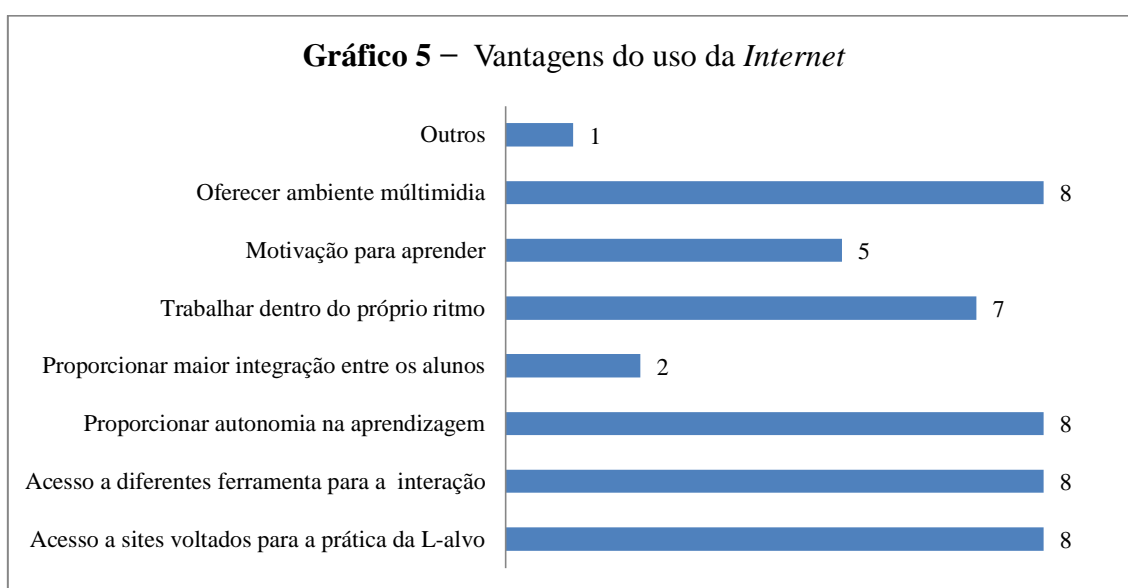


Fonte: elaborado pela autora.

No que tange aos conhecimentos de *Internet*, Córdoba, Granada e Leganés se consideram muito bons; Logroño, Plasencia, Salamanca e Trujillo afirmam que são bons; e Segovia se considera ruim. Todos os alunos declaram que têm acesso à *Internet* e acreditam que o seu uso é importante para aprender e praticar o Espanhol. Plasencia, por exemplo, faz a seguinte afirmação no questionário: “o acesso à *Internet* nos permite ter acesso a uma maior quantidade de informações e ferramentas que podem nos auxiliar na aprendizagem da *Língua Espanhola*”. Já Leganés, Segovia e Trujillo destacam a oportunidade de interação com indivíduos hispanofalantes. Leganés explica que “no campo da *Internet* é possível encontrar práticas de aprendizagem diretas porque já existe interação com falantes nativos, portanto a ferramenta tem grande importância para se aprender outra língua”. Dois estudantes destacam o auxílio da *web* para a aprendizagem autônoma, ao afirmar que “A *Internet* dá

certa autonomia para pesquisas muito interessantes para o aprendizado” (Logroño), e que *“o acesso a livros online e filmes podem ajudar na autonomia do aluno”* (Salamanca).

No que se refere ao tempo que dispensam para aprender e praticar a Língua Espanhola com o auxílio da *Internet*, a estudante Plasencia dedica 1 hora; Leganés, Logroño e Trujillo, menos de 1 hora; e metade do grupo (Córdoba, Granada, Salamanca e Segovia) dedica mais de 1 hora. Sobre as vantagens do uso da *Internet* para a aprendizagem de uma LE, todos os sujeitos investigados afirmam que ela funciona como um recurso que possibilita o acesso a *sites* voltados para a prática do idioma, bem como disponibiliza ferramentas como *chats*, *fóruns*, *blogs* que contribuem para a interação entre os aprendentes. Além disso, segundo os alunos participantes da pesquisa, a *Internet* tem a vantagem de oferecer um ambiente multimídia (imagem, som e vídeo). Observamos, também, que metade desses estudantes (Granada, Leganés, Salamanca e Segovia) considera que este recurso motiva o aluno a aprender, e apenas três (Granada, Leganés e Salamanca) asseveram que a rede proporciona uma maior integração entre os que querem aprender a L-alvo. Leganés destaca a *Internet* como uma ferramenta importante para a aprendizagem de línguas, pois, segundo o discente, ela permite a interação direta entre os alunos e falantes nativos. Em seguida, apresentamos um gráfico no intuito de mostrar – em termos numéricos – as respostas dos alunos sobre o que eles pensam acerca das vantagens de uso da *web* para aprender Espanhol.



Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, procedemos à análise dos documentos oficiais do curso de licenciatura no qual os estudantes estão matriculados, a saber: PPP, currículo, e ementas das disciplinas voltadas para a prática da Língua Espanhola.

5.4 SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da UNEB (*Campus I*– Salvador) é um documento que contém 395 páginas, dividido em três seções, a saber: a primeira apresenta os aspectos gerais da Instituição que oferece a carreira em pauta; a segunda trata especificamente sobre o departamento onde o curso está alocado; e a terceira descreve as informações relacionadas ao curso em si.

Ao longo do documento, os autores defendem que o curso de Licenciatura em Letras/Espanhol tem como missão formar professores com habilitação única; a carreira foi fundada com o objetivo de que os alunos alcançassem maiores possibilidades de ampliar os seus conhecimentos, tornando-se docentes competentes, conforme podemos ler neste excerto:

A criação de um curso de Licenciatura em Letras que possibilite uma formação exclusiva na língua espanhola e suas literaturas, com certeza, permite ao estudante maiores possibilidades de se tornar um competente professor de língua espanhola e literaturas, pois, como se sabe a língua é um fenômeno social que representa a memória de um povo, e o seu estudo é compartilhado por diversos ramos do conhecimento. Portanto, focar a formação apenas na formação em língua espanhola e suas possibilidades de aprofundamento de estudo. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.101).

Contudo, percebemos que o PPP não aborda com clareza o que se entende por competência ou professor competente. Por outro lado, o seu conteúdo sugere que ele foi concebido com base na visão de língua como lugar de interação (MENDES, 2012, p. 671) e objeto interdisciplinar.

Na seção 3.4 do documento – Estrutura Curricular –, os autores afirmam que o curso proposto já não se insere mais dentro do modelo conteudista, uma vez que busca estabelecer uma conexão maior entre as diferentes áreas relacionadas com a formação dos professores de Espanhol, que são: língua, linguística, literatura, conhecimentos pedagógicos e atividades de pesquisa. Sendo assim, a carreira pretende formar “um profissional professor reflexivo, criativo e autônomo no desempenho das suas atividades” (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.110). Segundo esta proposta, o curso visa a auxiliar os futuros

professores de Espanhol a desenvolverem as competências: teórica, prática e aplicada, conforme postula Almeida Filho (1993; 2004).

Mais adiante, os autores afirmam que o curso de Letras oferecido pela Instituição busca fomentar oportunidades para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias ao seu desempenho profissional, promovendo conexões constantes entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, destacamos que no texto não se menciona de forma clara quais seriam essas habilidades essenciais. Segundo o PPP, a licenciatura em foco é resultado de reflexões dos professores da Instituição, nas quais foram levantadas diferentes questões que contribuíram para que se consolidasse uma concepção de currículo. Do mesmo modo, observamos que no documento não faz alusão à concepção de currículo que se adota.

Os autores explicam que a matriz curricular do curso foi elaborada visando a atender às exigências da lei, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação. Para isso, a organização e seleção das disciplinas curriculares se deram dentro de uma visão interdisciplinar, conforme menciona o seguinte excerto:

Assim, a matriz curricular do Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas do Campus I foi elaborada procurando atender aos aspectos legais, procedendo-se a uma seleção e composição dos conteúdos do currículo numa perspectiva interdisciplinar. Partiu-se do pressuposto de que a interdisciplinaridade compreende uma atitude frente ao conhecimento, um modo de relacionar com o mundo e os demais sujeitos de nossas relações sociais. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p. 110).

Em outras palavras, no PPP dá-se destaque à formação do futuro professor de Espanhol com base na abordagem sociointeracional; dentro desta visão, a relação entre os sujeitos e os contextos em que estes se encontram é imprescindível para o desenvolvimento destes profissionais. No que concerne à concepção e finalidade do curso, o PPP oferece a seguinte proposta:

O Curso de Letras que aqui se apresenta foi concebido dentro de uma perspectiva que possibilite a formação de profissionais capazes de refletir sobre a sua função na sociedade, com a percepção de que as relações linguísticas são também reflexo das relações históricas, políticas e culturais. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p. 111).

Ou seja, o documento, mais uma vez, sugere que o curso tem como uma das metas desenvolver nos futuros professores as competências teórica, prática, aplicada e profissional. Além disso, os autores destacam novamente o conceito de língua como lugar de interação, isto é, como uma dimensão através da qual os aprendentes atuam no mundo e se constituem

como indivíduos. Em resumo, “a língua significa ação entre os sujeitos situados social, histórica culturalmente” (MENDES, 2012, p. 671).

O curso de Letras/Espanhol – em estudo – se propõe a formar professores críticos e reflexivos, dotados de habilidades que os levem analisar e pesquisar o seu ambiente de trabalho, as suas próprias ações docentes, os seus materiais, assim como as informações que irão ensinar a seus alunos. Ademais, espera-se que os licenciandos no final da graduação tenham condições de propor possibilidades de soluções para as diferentes situações que podem emergir em seu dia-a-dia laboral, como podemos ler neste excerto:

É um curso que expressa em sua dinâmica preocupação com a formação crítica e reflexiva, possibilitando, assim, evitar que seus egressos adotem posturas de meros repetidores e repassadores de conhecimentos e informações, dotando-os, em contrapartida, de habilidades que os levem a questionar, pesquisar o seu entorno, portanto o seu próprio fazer, seus materiais, suas informações e a proporem alternativas desocúções para questões que se coloquem na sua prática cotidiana. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.111).

O texto ressalta, mais uma vez, a importância do desenvolvimento de algumas competências dos discentes matriculados no curso. Entretanto, ele não esclarece em detalhe que habilidades os futuros professores de Espanhol deverão adquirir.

De acordo com o PPP, o currículo do curso tem como finalidade formar profissionais para atuarem no magistério; sendo assim, os seus egressos estarão habilitados para ensinar a Língua Espanhola e Literaturas em Língua Espanhola na Educação Básica, podendo atuar também em outros âmbitos como, por exemplo, agências de publicidade ou instituições de pesquisa. Conforme o documento, além do curso contribuir para que o discente domine o uso do idioma mencionado, ele está destinado à formação de habilidades e desenvolvimento das seguintes competências: 1) reflexão crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; 2) visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; 3) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; 4) domínio de conteúdos básicos objetos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; e 5) percepção de diferentes contextos interculturais (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.111-112).

Ao analisar as informações supramencionadas, observamos que a maioria das afirmativas (em particular, as três primeiras) se refere à competência teórica, ou seja, a aquela que o futuro professor de Espanhol deve desenvolver a partir do momento em que ingressa no

curso de formação inicial. Por outro lado, o texto não faz alusão ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de maneira clara; fala-se em “domínio de conteúdos básicos objetos de ensino e aprendizagem” de forma muito ampla. Contudo, supomos que a aprendizagem da Língua Espanhola está inserida neste quesito. A afirmativa 5 diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno, isto é, ao papel e à percepção que o professor tem enquanto educador, assim como o compromisso que ele possui com os outros atores que fazem parte do ambiente escolar de forma direta ou indireta.

Ao considerar as competências elencadas no PPP, percebemos que a competência implícita, prática e aplicada não são contempladas, ou, sendo mais otimista, elas se encontram em segundo plano. Ao nosso entender, este é um ponto contraditório, uma vez que o texto afirma que o curso pretende formar “um cidadão crítico, atuante e competente, apto para propor soluções e fazer intervenções que venham equacionar problemas e promover o bem estar da coletividade de seu entorno”. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.111-112). Em nossa visão, todas as competências (linguístico-comunicativa, implícita, teórica, prática, aplicada e profissional) são relevantes e devem ser igualmente consideradas durante a formação do futuro professor de Espanhol.

O currículo do curso se compõe de três eixos: i) Eixo do Conhecimento Científico-Cultural (2.085 horas); ii) Eixo de Pesquisa e Prática de Ensino (820 horas) ; e iii) Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (200 horas). De acordo com os autores (op. cit., p. 111-113), o primeiro eixo abriga as áreas da Linguística e da Literatura em seus conteúdos específicos de formação básica do curso; o segundo compreende a prática pedagógica como um conjunto de ações intencionais para se alcançar objetivos pré-estabelecidos (aqui se incluem disciplinas como Pesquisa e Prática de Ensino, Estágios, etc.); o terceiro se compõe de atividades extracurriculares (por exemplo: eventos acadêmicos, científicos e artístico-culturais). Ao analisar os conteúdos abordados nos três eixos, observamos que o documento descreve em detalhe acerca das Atividades Acadêmicas Científico-Culturais e, principalmente, sobre o Eixo de Pesquisa e Prática de Ensino. Por outro lado, averiguamos que o Eixo de Conhecimento Científico-Cultural (onde se insere a Língua Espanhola) se encontra em segundo plano; o texto destina apenas um parágrafo para descrevê-lo.

Ao apreciar o texto do PPP do curso considerando os fatores intervenientes no processo de aprendizagem de línguas (neste caso, o Espanhol), destacamos os seguintes pontos: o documento aborda acerca da linguagem, de forma explícita, assim como a noção de língua adotada. Do mesmo modo, ele faz menção ao ensino do idioma. Contudo, o texto trata de forma superficial a respeito da aprendizagem dessa língua. Conforme mencionamos nos

parágrafos anteriores, o currículo prioriza a competência teórica, enquanto as outras competências como a linguística-comunicativa e a prática (que também são fundamentais para que o estudante desenvolva a expressão oral em Língua Espanhola) são pouco abordadas. Do mesmo modo, o currículo não faz menção sobre a importância dos estilos de aprendizagem, EALs ou uso das estratégias de comunicação visando à formação dos futuros professores de Espanhol. No que se refere às habilidades, percebemos que o termo é mencionado de forma superficial e não faz alusão ao desenvolvimento de nenhuma habilidade linguística em particular. Em seguida, analisamos as ementas das disciplinas do curso voltadas para a aprendizagem da Língua Espanhola, tendo como foco o lugar da habilidade de expressão oral.

O currículo do curso de Letras/Espanhol em pauta dispõe de 7 disciplinas que têm como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades linguísticas em Língua Espanhola. São as seguintes: Língua Espanhola Básico I (ED 0084); Língua Espanhola Básico II (ED 0089); Língua Espanhola Intermediário I (ED 0093); Espanhola Intermediário II (ED 0096); Língua Espanhola Avançado I (ED 0101); Língua Espanhola Avançado II (ED 0105); e Língua Espanhola Avançado III (ED 0109). A exceção desta última, que tem a carga horária de 45 horas, todos os demais componentes têm a duração de 90 horas. As disciplinas devem ser cursadas de modo sequencial (desde o primeiro período da licenciatura até o sétimo) e exigem pré-requisito, salvo o componente Língua Espanhola Básico I.

A disciplina ED 0084 propõe a seguinte ementa:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e estratégicas de nível básico em língua estrangeira, com ênfase na fluência da língua estrangeira, da cultura, da leitura de textos não literários e da aprendizagem de estratégias das habilidades usadas. Revisão das funções comunicativas de nível básico, consolidação do vocabulário, das estruturas linguísticas, das habilidades receptivas e de produção oral e escrita e de produção textual. Unificação das habilidades do egresso ao nível básico. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.120).

Ao analisar o trecho acima, observamos que o curso tem como propósito proporcionar ao futuro professor de Espanhol o desenvolvimento de diferentes competências em nível básico, sendo a fluência na L-alvo um dos aspectos considerados. Vale salientar que a fluência oral se trata de um dos objetivos que os aprendentes mais anseiam alcançar durante a aprendizagem da expressão oral. Um dos pontos positivos, ao nosso ver, é a ênfase na aprendizagem de estratégias para aprimorar as habilidades linguísticas. Contudo, não está claro se se tratam das EAs ou das Estratégias de Comunicação. A disciplina seguinte – ED 0089 – tem características semelhantes à anterior no que tange aos seus objetivos; entretanto a

ementa não apresenta de forma precisa se o curso se concentra na habilidade de expressão oral, de compreensão oral, ou em ambas, conforme podemos ver no trecho abaixo:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégica a nível pre-intermediário e consolidação do conhecimento básico revisado na Língua Espanhola I. Concentração na habilidade oral, de leitura não literária e de produção textual e ensino de estratégias usadas usadas através do conteúdo programático (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.121).

A disciplina ED 0093 tem como meta o “desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas a nível médio intermediário concentrando-se, sobretudo na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades orais e de audição” (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.129). Ao analisá-la, percebemos que neste curso se tem como meta apenas duas habilidades: compreensão e a expressão oral em Espanhol. Além disso, mais uma vez consideramos que não está explícito se os estudantes irão aprender as EAs ou Estratégias de Comunicação. No componente seguinte – ED 0096 – tem-se como foco o desenvolvimento de diferentes competências relacionadas com a Língua Espanhola, em nível pós-intermediário. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que a ementa prioriza a aprendizagem de estratégias (as quais não são especificadas) visando o aprimoramento da leitura e da escrita. Sendo assim, a habilidade de expressão oral não é contemplada.

Os três últimos componentes apresentam diferentes ofertas de curso. A disciplina ED 0101 tem o seguinte propósito:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas de estratégias a nível pré-avançado. A concentração na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades de leitura não literária e literária, e de produção textual. Discussões sobre as culturas envolvidas. (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.141).

Ao ler esta ementa, avaliamos que ela se assemelha às anteriores no que concerne ao aperfeiçoamento de diferentes competências no futuro professor de Espanhol. Conquanto, ela também prioriza o aprimoramento de apenas duas habilidades: a leitura (incluindo a literária) e escrita. Sendo assim, a habilidade de expressão oral permanece ausente.

A penúltima disciplina – ED 0105 – tem como foco a “Linguística Aplicada à produção de textos em Língua Espanhola, reconhecimento de erros tanto na escrita quanto na oral para aperfeiçoá-los” (op. cit., p. 142). Neste caso, aqui, notamos que um dos objetivos do curso é auxiliar os estudantes a identificar ou discernir erros na fala em Espanhol. Em nossa

visão, esta disciplina não está diretamente destinada à prática de expressão oral na L-meta, uma vez que busca fomentar a metacognição do aluno durante a aprendizagem; salientamos que a metacognição diz respeito à capacidade do indivíduo de monitorar e autorregular o seu processo cognitivo. Outro ponto que também poderia ser questionado é até que ponto reconhecer erros na fala em Espanhol pode representar para o aprendente momentos de construção de conhecimentos da L-alvo, neste caso, o aprimoramento da expressão oral.

Por último, a disciplina ED0109 propõe o desenvolvimento de diferentes competências, em especial, a competência linguística, a nível pós-avançado, a fim de consolidar os conhecimentos de Espanhol adquiridos nas disciplinas anteriores. Para isso, os futuros professores deverão apresentar seminários que abordem diferentes tipos de gramáticas (p. ex., normativa e funcional). O curso está centrado na habilidade de leitura e escrita acadêmica. Do mesmo modo que a ementa anterior, acreditamos que esta disciplina não possui como objetivo prioritário a prática de expressão oral na L-alvo, pois visa a fomentar a metacognição dos alunos. Outra questão que poderia ser discutida é sobre até que ponto a prática de seminários auxilia os alunos a desenvolver a fala em Espanhol, considerando como objetivo a interação.

Ao analisar as disciplinas descritas até o momento, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, avaliamos que o currículo adota a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. No entanto, acreditamos que o mesmo não proporciona aos futuros professores o aprimoramento dessas habilidades de forma simultânea e integrada. Ao nosso entender, elas são desenvolvidas de maneira desconexa: as duas primeiras disciplinas (ED 0084 e ED 0089, respectivamente) têm como foco as quatro habilidades clássicas; a terceira (ED 0093) põe ênfase nas habilidades de compreensão e expressão oral; a quarta (ED 0096) e a quinta (ED 0101) contemplam o desenvolvimento da leitura e escrita; as duas últimas dão destaque ao estudo da L-alvo desde o ponto de vista metacognitivo. Deste modo, consideramos que a habilidade de expressão oral (foco desta pesquisa) recebe pouca atenção, uma vez que ela aparece explicitamente apenas nas três primeiras disciplinas, isto é, do nível básico até o pré-intermediário.

Conforme explicamos no início do trabalho, as disciplinas Compreensão e Produção oral em Língua Espanhola I (ED 0087) e Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II (ED 0090) são ofertadas aos estudantes do segundo e do terceiro períodos da graduação, respectivamente. Estas disciplinas não exigem nem são pré-requisitos para outras do currículo, e suas ementas contém o mesmo objetivo: “análise, desenvolvimento e prática de estratégias para uma boa compreensão oral em língua estrangeira aliado ao desenvolvimento

da produção oral e das estratégias necessárias para uma boa fluência” (GOMES; SANTANA; BARREIROS, 2010, p.128;130). Sendo assim, as ementas sugerem que os estudantes terão a oportunidade de aprender e colocar em prática as EAs e as Estratégias de Comunicação no intuito de melhorar tanto a sua compreensão quanto a expressão oral em Espanhol. Ao analisar o currículo do curso, considerando estes dois componentes, averiguamos como aspecto positivo o fato de se dedicar algumas disciplinas específicas para que os estudantes aprimorem a expressão oral em Língua Espanhola. Por outro lado, acreditamos que as propostas apresentadas nas ementas deveriam ser diferenciadas e construídas de modo que contribuíssem para que os estudantes aprimorassem essa habilidade linguística de forma progressiva. Em seguida, procedemos à interpretação dos dados.

5.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ELEMENTOS MOBILIZADORES

Com base nas categorias de análise definidas para este estudo, apreciamos e discutimos os resultados alcançados. Para isso, consideramos os dados primários, isto é, as narrativas escritas, os questionários aplicados no início e final da pesquisa, as entrevistas, as notas de campo registradas durante as observações em sala de aula, e as postagens realizadas pelos sujeitos investigados no *Blog* e no *Facebook*.

5.5.1 Motivações para aprimorar a expressão oral em Espanhol

Nas narrativas escritas, os estudantes relatam as suas histórias de aprendizagem da Língua Espanhola, isto, é, eles discorrem sobre as suas memórias, experiências, expectativas e desejos acerca da aprendizagem da L-alvo até o presente momento. A aluna Córdoba, por exemplo, menciona como surgiu o seu desejo em aprender Espanhol, em especial no que se refere à habilidade de expressão oral, como podemos observar no seguinte trecho:

Excerto: *O idioma Espanhol era ausente em minha vida, até que, quando tinha uns 15 anos, conheci um rapaz pela Internet que era peruano e falava este idioma. Me encantei com o modo de como era pronunciada essa língua diante de um nativo. (Córdoba, narrativa escrita).*

Mais adiante, ela explica como tomou a decisão de aprender a Língua Espanhola, dando destaque à expressão oral:

Excerto: *Decidi que eu tinha que aprender a falar para melhorar a minha comunicação com meu amigo e também pelo fato de aprender um idioma do qual eu estava gostando muito. Quando cheguei no ensino médio, pude optar por estudar o Espanhol como disciplina, ao invés do Inglês, e durante esse período eu pude aprender o básico do Espanhol e ter a certeza que era um idioma que queria estudar mais para me tornar fluente.* (Córdoba, narrativa escrita).

Granada apresenta um discurso semelhante ao de Córdoba sobre a decisão de aprender Espanhol; ela realizou a escolha quando estava cursando o ensino médio, como podemos ver no seguinte depoimento: *“O pouco que eu aprendi em três anos foi o suficiente para querer colocar o Curso de Letras-Espanhol como primeira opção na UNEB. Assim que terminei o ensino médio, eu tente”.* (Granada, narrativa escrita).

Observamos nas narrativas de Córdoba e Granada o que Dörnyei (2001) denomina como fase pré-acional (ou motivação da escolha), que diz respeito ao processo de escolha das estudantes em direção a uma ação a ser realizada, neste caso específico, desenvolver a habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Em suas histórias de vida, as estudantes descrevem como são formadas as suas intenções bem como o seu desenvolvimento inicial na L-alvo. Em outras palavras, Córdoba e Granada relatam as suas vontades, esperanças e desejos em relação à aprendizagem do Espanhol. Depois de estabelecido o objetivo, a intenção das alunas é formada, isto é, um tipo de comprometimento com a aprendizagem da Língua Espanhola. Segundo Dörnyei (2001), esse comprometimento se refere ao processo de pensar nas opções disponíveis considerando possíveis prós e contras, isto é, as consequências das ações desenvolvidas.

Em sua história de vida, Logroño narra sobre os seus medos no que tange ao desenvolvimento da habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Ao contrário de Córdoba e Granada, o aluno não possuía um vínculo afetivo com a L-alvo. Além disso, Logroño assume que tinha uma atitude de preconceito em relação ao idioma. Entretanto, ele explica os caminhos que adotou para mudar de postura, como notamos no seguinte excerto:

Excerto: *Eu conheci algumas Testemunhas de Jeová de outros países que falavam Espanhol como idioma materno, porém eu imaginava que eu não conseguiria falar bem, embora eu me esforçasse para aprender por fora. Eu achei na Internet o professor pelo qual eu não podia pagar e, a partir dali, eu comecei a encarar minha trajetória. Mas nada foi assim tão fácil. Como já havia dito no início, eu estava coberto pelo preconceito induzido e via o Espanhol, ainda, com desprezo. Porém, ao passo que eu ia estudando de forma direcionada, eu aumentei em amor pelo idioma.* (Logroño, narrativa escrita).

Trujillo apresenta uma história semelhante à de Logroño no que diz respeito a tomar uma atitude de seguir persistindo no estudo da Língua Espanhola, mesmo enfrentando alguns medos, conforme observamos no seguinte depoimento:

Excerto: *A princípio, tive certo receio quando passei no vestibular. As aulas sendo ministradas na Língua Espanhola, os textos, as conversas, etc. Pensei que não ia dar conta, porém persisti. Uma ajuda aqui, outra ali, e assim fui seguindo os estudos. (Trujillo, narrativa escrita).*

Os dois exemplos acima mencionados corroboram os estudos de Brown (2007) e Dörnyei (2014) quando afirmam que um aluno motivado faz escolhas sobre os objetivos que ele quer atingir, bem como empreende esforços para alcançá-los: Logroño fez uso da *Internet* e estabeleceu um plano específico para desenvolver a sua expressão oral. Consequentemente, os resultados obtidos o deixavam cada vez mais motivado. Já Trujillo contou com a ajuda de alguns colegas de classe para aprimorar-se na habilidade em questão. Em resumo, os sujeitos investigados se empenharam, dedicaram tempo e foram perseverantes em seus propósitos.

Córdoba, em sua história de vida, narra acerca de seus objetivos em relação à profissão, em particular, no que tange à habilidade de expressão oral em Espanhol, como verificamos no seguinte trecho:

Excerto: *Meu objetivo agora é aprimorar cada vez mais a escrita e a fala do Espanhol, perdendo o medo de falar em público, praticando a escrita através de textos e me tornar uma boa profissional, futuramente. (Córdoba, narrativa escrita).*

Plasencia reconhece que tem vergonha e dificuldade de comunicar-se oralmente em Espanhol diante de muitas pessoas. Entretanto, ela tem a esperança de superar este obstáculo até a conclusão do curso de graduação, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *O progresso é lento, mas está acontecendo, o que é importante. Ainda sou muito insegura e tenho medo de falar em público, e espero que isso melhore com o tempo, e com as experiências vividas em decorrer do curso e da própria vida. Além desse fator – a timidez – o que não ser bom na área em que o meu curso atua (Plasencia, narrativa escrita).*

As duas declarações supramencionadas trazem à tona o que propõe o Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira, proposto por Dörnyei (1998; 2005); Córdoba e Plasencia fazem menção aos seus planos futuros no que tange à profissão, bem como os seus objetivos – em longo prazo – em relação à Língua Espanhola. Em seu relato,

Córdoba declara como ela quer ser, ou o que ela gostaria de se tornar após concluir o curso de Letras-Espanhol: perder o medo de falar em público e ser uma boa profissional. Já Plasencia quer se desfazer da imagem de uma pessoa tímida; ela acredita que os seus esforços, nesse sentido, têm gerado resultados. Para Dörnyei (1994; 2014), conforme explicamos no capítulo teórico, o *self* ideal é um aspecto relevante dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois envolve as características que o aprendente gostaria de possuir. Em suas histórias de vida, tanto Córdoba quanto Plasencia apresentam ideais bem estabelecidos no que diz respeito ao *self* ideal. Do mesmo modo que o autor, acreditamos que essa autoimagem positiva pode operar como um potente elemento autoguiado e considerável poder de motivação.

Nas narrativas escritas dos participantes, observamos a relevância do papel docente como motivador. A estudante Granada, por exemplo, relata as suas experiências de aprendizagem de Espanhol antes mesmo de iniciar o curso de Letras-Espanhol, destacando a importância da ação de sua professora neste processo:

Excerto: *O primeiro contato que eu tive com a Língua Espanhola foi na escola, no ensino médio. Eu tive a oportunidade de ter aula com uma professora muito boa, que me fez achar a matéria muito interessante. A professora foi o diferencial; ela me conquistou com a sua didática. Lembro que vários alunos filavam a aula. Eu ficava porque gosto muito.* (Granada, narrativa escrita).

Leganés também explica como a sua professora de Espanhol do ensino médio o motivava em classe durante as aulas, propondo diferentes atividades para estimulá-lo a praticar a expressão oral na L-alvo, conforme podemos observar no seguinte depoimento:

Excerto: *Meu primeiro contato com a Língua Espanhola foi mais que incrível. Tive a oportunidade de ter como professora, uma nativa venezuelana. Como eu estava ingressando no 1º ano do ensino médio, sentir o impacto de tanta responsabilidade, e ainda por cima aprender uma língua estrangeira, realmente agravou mais a situação. Durante o colégio, a minha professora me auxiliou a adquirir a língua de uma maneira mais que didática, não só eu, mas diversos amigos meus se aproximaram pela forma de falar o Espanhol. Ressalto, aqui, as atividades que efetuamos durante o ano letivo, os teatros em Língua Espanhola os seminários sobre a cultura latino-hispânica, as avaliações todas em Espanhol.* (Leganés, narrativa escrita).

Plasencia contou com o incentivo de uma professora de Espanhol para continuar se dedicando cada vez mais ao estudo do idioma. A estudante se sentiu motivada de tal maneira

que tomou a decisão de prestar vestibular para o curso de Letras-Espanhol, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto: *Logo depois que eu terminei o ensino médio, eu comecei a fazer um curso de Espanhol. A minha professora, que é mexicana, ela me abriu novos horizontes e me ajudou na escolha do meu curso.* (Plasencia, narrativa escrita).

Estes três últimos relatos, acima mencionados, são exemplos do que postula Dörnyei (2001) quando afirma que a motivação do professor para ensinar influencia a motivação do aluno para aprender tanto no que se refere aos seus anseios quanto no que diz respeito ao seu entusiasmo. Sobre as expectativas, Dörnyei pondera que as perspectivas do professor sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos afetam o seu nível de progresso e podem influenciar o desempenho deles. Assim como o autor, acreditamos que os professores de línguas devem ser entusiasmados e amar a sua profissão (apesar das vicissitudes que a atividade docente pode apresentar em diferentes momentos), e também ser dedicados, pois, deste modo, os alunos se sentirão motivados para aprender. Além disso, segundo Dörnyei (1994; 2004), devemos considerar que o processo de ensino-aprendizagem de L2 envolve as dimensões pessoais, sociais e pedagógicas. Embora o autor enfatize que o foco de seus estudos seja o aprendente, ele assume que o professor possui um papel importante no sentido de motivar e manter a motivação dos estudantes em sala de aula.

Nas narrativas escritas, os sujeitos participantes também apontam os fatores que mais dificultam o aprimoramento da habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Os maiores empecilhos para Granada, por exemplo, eram o fato de não gostar muito do curso de Letras-Espanhol quando o iniciou, o cansaço físico, e a falta de tempo para estudar. Para mudar a sua condição, ela passou a contar com a ajuda de aplicativos voltados para a aprendizagem de Espanhol como uma alternativa para praticar o idioma nos horários disponíveis:

Excerto: *Passei em Letras. Como já era esperado, comecei o curso não com muita vontade, e, com muita dificuldade, baixei uns aplicativos no celular para me ajudar a estudar, porque eu tinha pouco tempo para isso. Ia para a faculdade, antes de terminar a aula, eu saía correndo para o trabalho e, quando chegava de noite, já estava muito cansada, e estudar pelos aplicativos, deitada, era mais produtivo.* (Granada, narrativa escrita).

Assim, como Granada, Salamanca também menciona que no dia-a-dia enfrenta o cansaço físico no momento de dedicar-se à Língua Espanhola, assim como o excesso de

atividades (trabalho, tarefas de casa, etc.). Entretanto, observamos que uma de suas maiores motivações para aprender a L-alvo é de caráter afetivo; Salamanca tem prazer em estudar Espanhol, e isso a auxilia a superar as dificuldades, como podemos notar neste trecho:

Excerto: *Eu posso dormir pouco, o corpo pode pedir arrego, eu posso querer tantas coisas ao mesmo tempo em que nem sei como dar conta. Só sei que estudar Letras-Espanhol me revigora todos os dias, e me mostra o quanto amo o curso que faço. Então, eu venho pra universidade e meu mundo se torna incrível a cada aula. Acho que é um dom, às vezes uma sina.* (Salamanca, narrativa escrita).

As narrativas das alunas acima mencionadas corroboram com o que afirmam Dörnyei e Ushioda (2011), isto é, durante a aprendizagem de uma LE (neste caso, a Língua Espanhola) está em jogo não somente um processo motivacional das aprendentes, mas também diferentes processos motivacionais e outras situações pelas quais as alunas atravessam. Sendo assim, sugerimos que ao avaliar a motivação dos estudantes para aprender o idioma, devemos considerar que eles desenvolvem diferentes tarefas e vivenciam outros tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que estão estudando a L-meta. Essas ações ocorrem tanto dentro quanto fora da universidade, de maneira simultânea.

Em sua narrativa, Plasencia cita outros três fatores que dificultam a sua aprendizagem de Espanhol, em particular no que tange ao desenvolvimento da expressão oral. O primeiro é a semelhança entre as Línguas Portuguesa e Espanhola:

Excerto: *Acredito que o fato de o Espanhol ser tão parecido com o Português acaba prejudicando a aprendizagem, devido ao fato de existirem várias palavras iguais ou muito parecidas. Isso, às vezes, acaba gerando situações engraçadas e, em alguns casos, muito embaraçosas. Graça a Deus, eu nunca passei por nenhuma situação assim.* (Plasencia, narrativa escrita).

No entanto, ela declara que, apesar de ter avançado nos conhecimentos de Espanhol desde que ingressou no curso de licenciatura, a sua timidez se constitui também num obstáculo para que ela alcance os seus objetivos:

Excerto: *Desde que eu iniciei o curso de Letras com Espanhol, eu me desenvolvi muito na hora de falar e ganhei uma grande carga de novas informações, mas ainda acho que meu desenvolvimento não é aquilo que eu esperava. Tirando o fato de que eu sou muito tímida, o que não ajuda em nada na aprendizagem de uma língua estrangeira.* (Plasencia, narrativa escrita).

Mais adiante, Plasencia menciona outro problema enfrentado por ela, também de natureza afetiva. Segundo a estudante, alguns colegas de sala de aula têm gestos e atitudes que a inibem ou constroem durante a prática de expressão oral Espanhol. Ela aborda este assunto no seguinte excerto:

Excerto: *Ainda existem outros fatores que me fazem tentar menos, como o fato de existirem algumas pessoas que sentem a necessidade de se mostrar “superior” e ficam fazendo piadas de mau gosto, corrigem você de forma com que você se sinta constrangido, e não deixam você se desenvolver na aula, pois tem medo de errar e ser corrigida.* (Plasencia, narrativa escrita).

Neste caso, percebemos que Plasencia tem dificuldades para lidar com alguns conflitos que, de certo modo, refletem em sua autoimagem; como consequência, ela tem enfrentado alguns reveses durante o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol. Este exemplo remonta ao que diz Dörnyei (2005), em conformidade com Williams (1994), quando assevera que a aprendizagem de uma L2 engloba aspectos que vão além de desenvolver habilidades linguísticas, conhecer a estrutura de um idioma ou a sua gramática. Sendo assim, do mesmo modo que Dörnyei (op. cit.), postulamos que aprendizagem de um idioma deve implicar numa alteração da imagem que o estudante tem sobre si (no caso de Plasencia, a timidez), por meio da adesão de novos comportamentos sociais e culturais e maneiras de ser.

Por outro lado, as narrativas escritas dos participantes deste estudo também apontam para os elementos que mais propiciam a sua aprendizagem da Língua Espanhola, em especial, a habilidade de expressão oral. A estudante Granada, por exemplo, declara que tanto os professores do curso quanto os companheiros de classe têm contribuído para o seu desenvolvimento. Além disso, ela adota recursos audiovisuais como *input*, fora de sala de aula, a fim de aprimorar a fala na L-alvo, conforme observamos no seguinte excerto:

Excerto: *Os professores são bons, os colegas também, isso facilita a aprendizagem. Em casa eu assisto muitos filmes e series, porque são coisas que eu gosto, uso isso para estudar, coloco a legenda e o áudio em Espanhol para melhorar minha oralidade e a gramática.* (Granada, narrativa escrita).

Do mesmo modo que Granada, Segovia também afirma que os seus docentes e alguns colegas de sala de aula têm contribuído para os seus avanços na habilidade de expressão oral em Espanhol:

Excerto: *Finalmente as aulas começaram e eu fui desenvolvendo cada vez mais a escritura e a fala, porque tive a sorte de fazer alguns bons amigos*

que sempre me ajudam quando eu preciso, e tenho excelentes professores que estão sempre disponíveis a nos ajudar em nossa caminhada. (Segovia, narrativa escrita).

As narrativas de Granada e Segovia coincidem com os resultados dos estudos de Dörnyei e Eötvös (2000) que confirmam, por meio de evidências empíricas, que a coesão de grupo é um pré-requisito para o aumento da produtividade dos aprendentes. Nestes relatos, observamos que a união do grupo é um elemento motivador para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, dos alunos pesquisados, de maneira exitosa. Sendo assim, concordamos com os autores quando defendem que estudantes que pertencem a um grupo coeso são mais propensos do que outros a participar ativamente de conversas e se engajar de forma colaborativa na realização das atividades. Consequentemente, os objetivos estabelecidos são alcançados.

Trujillo destaca não apenas a atuação dos seus professores como fator facilitador para o desenvolvimento da sua expressão oral em Espanhol, como também a oportunidade que ele tem de praticar o idioma com um falante nativo, colega de classe:

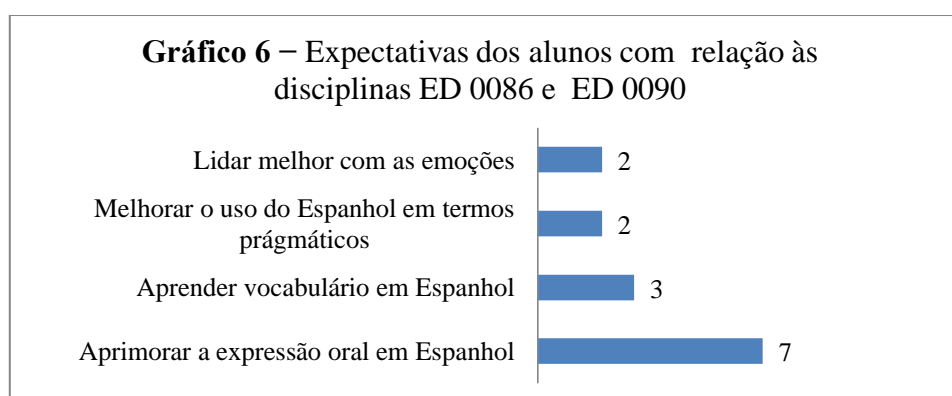
Excerto: *Outro ponto de destaque que acredito que cooperou bastante foi a presença de um nativo em sala de aula e de início já ter o contato com a língua natural e real; e, sobretudo a dedicação e o incentivo dos professores colaboraram bastante para a minha formação.* (Trujillo, narrativa escrita).

De modo geral, ao analisar as narrativas escritas dos participantes desta pesquisa, observamos que os estudantes possuem motivações tanto intrínsecas quanto extrínsecas, conforme postula Dörnyei (1994; 2004) e outros pesquisadores (já mencionados no capítulo teórico) em trabalhos anteriores. Cada uma delas tem o seu potencial. Nesta pesquisa, acreditamos que a combinação entre as motivações extrínseca e intrínseca dos alunos investigados tem contribuído para aumentar a sua motivação intrínseca para aprender Espanhol. Assim como Dörnyei (op. cit.), podemos perceber, neste estudo, que a motivação não é um elemento que age no aprendente de forma isolada, isto é, ela interage, de forma dinâmica e contínua, com outros componentes como a cognição e as emoções desses estudantes, e também com o contexto no qual eles se encontram.

No intuito de analisar em detalhe o perfil motivacional dos sujeitos investigados, lhes perguntamos também – por meio de um questionário –, quais eram as suas expectativas em relação às disciplinas ED 0087 e ED 0090. Em linhas gerais, avaliamos que todos os estudantes reconhecem a necessidade de desenvolver, melhorar, aprimorar ou ser fluente na expressão oral em Língua Espanhola, isto é, eles têm a expectativa de que as disciplinas lhes

deem condições para aperfeiçoar essa habilidade de comunicação. Em relação aos aspectos linguísticos, três alunos mencionam o desejo de ampliar o vocabulário em Espanhol, como notamos nos seguintes excertos: “[...] *desenvolver a minha capacidade de oratória da língua espanhola além de trazer novos léxicos*” (Leganés, questionário); “[...] *aprender novas palavras*” (Plasencia, questionário); e “*Espero melhorar o meu léxico*” (Salamanca, questionário). Esta última é a única estudante que demonstra o desejo de aprender gramática quando afirma que também quer “*aprender as contrações da língua espanhola*”. Além disso, dois alunos expõem a necessidade de saber usar a L-alvo de maneira pragmática, ao declarar que as disciplinas podem contribuir para “*trazer novos léxicos para o cotidiano*” (Leganés, questionário), ou podem ajudá-los a aprender “*como utilizar a oralidade*” (Salamanca, questionário).

Ainda no que tange às expectativas dos sujeitos participantes em relação às disciplinas supramencionadas, dois deles abordam no questionário questões afetivas. Citamos, como exemplo, as respostas de Logroño: “*poder falar com fluidez mesmo quando estou sendo avaliado*”, e de Segovia: “*perder a inibição de falar em Espanhol*”. Com base nessas afirmações, podemos inferir que o fato de Logroño saber que está sendo avaliado durante a prática de expressão oral produz nele certo incômodo. Do mesmo modo, Segovia demonstra ser uma pessoa tímida e que tem receio de se expor em público. Nestas duas últimas respostas, observamos a importância do componente afetivo. Ao analisar as expectativas dos alunos em relação às disciplinas a ser cursadas, ainda que se trate de respostas abertas, percebemos certa constância nas informações disponibilizadas pelos participantes sobre este assunto. Com base nas respostas, criamos subcategorias e elaboramos um gráfico a fim de ilustrá-los, conforme apresentamos em seguida. As subcategorias são as seguintes: a) Aprimorar a expressão oral em Espanhol; b) Aprender vocabulário em Espanhol; c) Melhorar o uso do Espanhol em termos pragmáticos; e d) Lidar melhor com as emoções.



Fonte: elaborado pela autora.

Outros aspectos também chamaram a nossa atenção, no que tange às respostas dos participantes acerca do desenvolvimento da expressão oral em Espanhol. Córdoba, por exemplo, menciona que tem expectativas de aprimorar a “*habilidad na escrita*”, o que sugere que ela, naquele momento, não tinha clareza sobre quais eram os objetivos dos componentes curriculares que iria cursar. Averiguamos, também, que os estudantes Leganés e Salamanca utilizam, respectivamente, a palavra “*oratória*” e “*oralidade*” como sinônimas de expressão oral. No entanto, entendemos que os termos expressão oral, oratória e oralidade têm significados distintos; oratória é uma forma específica de comunicação que diz respeito à arte de falar em público. Já oralidade, segundo Marcuschi (1997, p. 126), é uma “prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”. Outra questão curiosa é que nenhum participante menciona a necessidade de desenvolver a compreensão oral, embora as disciplinas também tenham esse propósito. Ao nosso entender, as respostas sugerem que os alunos consideram que a compreensão oral em Língua Espanhola não lhes oferece grandes dificuldades e que, por outro lado, desenvolver a expressão oral constitui-se numa tarefa mais desafiadora.

Após o encerramento da disciplina ED0090, perguntamos aos participantes da pesquisa – por meio de outro questionário – se as suas expectativas em relação aos componentes curriculares foram atendidas. Neste momento, pudemos observar nas respostas fornecidas pelos estudantes o que Dörnyei (2001) define como fase pós-acional do processo motivacional. De acordo com o pesquisador, essa fase se refere a uma retrospectiva crítica que o aprendente realiza após a ação ter sido concluída ou cessada (no caso desta pesquisa, o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola). Em outras palavras, os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma retrospectiva motivacional, ao comparar as suas expectativas iniciais em relação ao aprimoramento da expressão oral na L-alvo e os resultados obtidos. Por meio da retrospectiva, conforme Dörnyei (2000; 2001), os aprendentes buscam analisar porque eles alcançaram os seus objetivos ou não e elaboram estratégias para aprimorar determinada habilidade linguística em situações futuras, recomeçando o ciclo motivacional. Dörnyei (2001) ressalta, ainda, que essa avaliação, após o término da ação, é diferente da que ocorre enquanto o aluno está aprendendo, já que este não está mais envolvido nas atividades que outrora praticava para aprimorar-se. Sendo assim, o aprendente pode ter uma visão mais global em relação ao seu processo motivacional.

Em suas respostas, todos os estudantes afirmam que as disciplinas responderam ao que eles esperavam, isto é, ao cursá-las, eles conseguiram aprimorar mais a sua expressão oral em Espanhol durante os cursos, como notamos, por exemplo, na resposta dada por Córdoba:

Excerto: *Em minha opinião, creio que obtive um avanço na Língua Espanhola. Estou melhor na oralidade, na escrita, mesmo que o foco da matéria seja mais a questão oral. É uma matéria que nos proporciona oportunidades de utilizar o idioma estudado de diversas formas. (Córdoba, questionário final).*

Leganés, antes mesmo do início das disciplinas, já se sentia motivado com os objetivos dos componentes curriculares cursados. No questionário final, ele reconhece a importância do envolvimento de seus colegas na realização das atividades de expressão oral em sala de aula, os quais lhe auxiliaram a desenvolver melhor essa habilidade linguística. Para Leganés, as suas expectativas iniciais foram atendidas no que se refere a oportunidades para ampliar o vocabulário na L-alvo, conforme observamos no seguinte trecho:

Excerto: *Sim, o próprio objetivo da disciplina já me incentivava; desenvolver a expressão oral. A partir do momento em que eu praticava junto com meus companheiros, servia de fixação do conteúdo, de muitos léxicos, principalmente na disciplina Compreensão e Produção Oral I, que a professora exigia minha participação em diversos contextos situacionais. A respeito da segunda disciplina Compreensão e Produção Oral II, também pude desenvolver minha expressão oral, pelos diálogos preparados em sala, as discussões, etc. (Leganés, questionário final).*

Durante a entrevista, Leganés também confirma que a disciplina ED086 contribuiu para que ele pudesse comunicar-se melhor oralmente em Espanhol, principalmente no que tange à ampliação do vocabulário na L-alvo e oportunidades para minimizar a questão da timidez. O aluno menciona que as tarefas propostas durante o curso foram importantes para que ele pudesse desenvolver a sua expressão oral em Língua Espanhola, como podemos analisar no seguinte excerto:

Excerto: *Bem, a disciplina ela reforçou muito o meu conhecimento, principalmente no que eu sempre falo, que é a parte do vocabulário. Essa disciplina me possibilitou conhecer palavras novas, me possibilitou tirar a vergonha... Tenho muito até hoje, ainda... Mas ela melhorou pra caramba, eh... a questão de me expressar em público e em outra língua, que é outro problema. Mas, referente ao meu desenvolvimento mesmo, eu acredito que a disciplina só veio melhorar. As atividades, as apresentações e seminários facilitou muito a oralidade, desenvolvi muito a oralidade. (Leganés, entrevista).*

Entretanto, apesar de ter conseguido aprimorar a expressão oral em Espanhol durante as disciplinas cursadas, Leganés avalia que nem todas as suas dificuldades foram superadas, como, por exemplo, ter a iniciativa para comunicar-se oralmente na L-alvo tanto dentro quanto fora do contexto de sala de aula. Ademais, o estudante acredita que ainda comete falhas na comunicação oral em Língua Espanhola e assume que tem medo de errar:

Excerto *De uma maneira geral, conseguir alcançar parte das minhas expectativas a respeito das disciplinas, digo parte, porque algumas falhas não foram recuperadas, por exemplo, o medo de iniciar um diálogo em Espanhol com meus colegas e sempre manter contato com a língua fora da sala de aula. Ou seja, em questão de aprendizagem, consegui praticar e fixar muitos léxicos, por outro lado, em questão de oralidade, permaneço cometendo erros quando não realizo conversas com colegas ou professores.* (Leganés, questionário final).

Do mesmo modo que Dörnyei e Ottó (1998), consideramos que o desenvolvimento da expressão oral, assim como de outras habilidades linguísticas, passa por um processo de dinamismo constante. Sendo assim, devemos considerar que as metas são alcançadas pelos estudantes de forma lenta, à medida que eles desenvolvem uma compreensão da atividade e proficiência em habilidades relevantes para o seu desempenho.

Igualmente, Plasencia afirma que as disciplinas ED 0086 e ED 0090 cumpriram com os objetivos propostos e atenderam as suas expectativas no que concerne ao desenvolvimento da expressão oral, em especial, no que tange à ampliação do léxico:

Excerto: *Acredito que sim, pois nessas disciplinas o nosso foco foi o desenvolvimento da oralidade, além de termos sido expostos a novas palavras e a novas estratégias de aprendizagem sempre focando no léxico.* (Plasencia, questionário final).

Durante a entrevista concedida após cursar a disciplina ED 0086, Plasencia já reconhece que as suas expectativas em relação ao curso foram atendidas, e permanece com a mesma opinião no questionário final, como vemos na declaração acima. Ao longo da entrevista, a aluna explica com maior detalhe o seu ponto de vista. Para ela, as disciplinas são realmente uma oportunidade a mais que os futuros professores de Espanhol possam praticar a expressão oral. Ainda de acordo com Plasencia, outros fatores que colaboraram para que ela aprimorasse a sua comunicação oral na L-alvo foram a quantidade de estudantes na turma bem como a aprendizagem de novas palavras, como podemos observar no seguinte depoimento:

Excerto: *Eu gostei muito, porque na aula mesmo de Básico, a gente não tem, tipo, tanto tempo nem tanto recurso pra se desenvolver mais. E também, na disciplina de Compreensão não tinha tanta gente, e a gente trabalhou vários temas, assim, tipo, isso foi agregando conhecimento. A gente foi conhecendo palavras novas, foi tendo uma nova percepção. Eu achei bem interessante.* (Plasencia, entrevista).

Para alguns alunos, os componentes curriculares cursados foram além das suas expectativas, isto é, as disciplinas lhes proporcionaram oportunidades práticas diversificadas para desenvolver a expressão oral em Espanhol. No questionário aplicado após o encerramento das disciplinas, Logroño afirma: *“minhas expectativas foram mais que superadas devido ao fato de que houve em todo o tempo produções orais e escritas e até uso de fraseologia”*. Observamos que, na entrevista, Logroño faz uma declaração semelhante, isto é, as aulas contribuíram para que ele e seus colegas pudessem aperfeiçoar a fala em Espanhol, devido à soma de diferentes fatores como, por exemplo, o bom planejamento das aulas por parte das professoras, a forma como cada aluno enfrentou o problema timidez para falar, além das oportunidades reais de interação dentro do grupo:

Excerto: *Acho que uma palavra pra resumir tudo foi “sucesso”. Eu acho que teve muito sucesso na questão de... como foram planejadas as aulas, de como todos interagiram. Acho isso impressionante porque, como aluno, e estando convivendo com os outros, você percebe que muitos outros têm determinada timidez, não gosta de falar, tem medo de determinadas coisas, e eles se soltaram, de fato. Então, assim, eu acho que é um grande sucesso, já que a disciplina é Compreensão Oral, é, e tem isso de você falar, então surtiu muito efeito.* (Logroño, entrevista).

Assim como Logroño, Salamanca também elogia as aulas cursadas, destacando a importância do papel das docentes ao longo do processo. Depoimentos como este, conforme vemos em seguida, corroboram com que afirma Dörnyei (2001) quando defende a motivação do aluno está suscetível a influências variadas, e uma delas é o papel docente:

Excerto: *As aulas foram melhores do que eu esperava. Se as professoras não se desempenhassem com a sua didática, ficaríamos indo as aulas somente para contar como presença. Foi produtivo e enriquecedor.* (Salamanca, questionário final).

De acordo com os questionários iniciais, todos os participantes afirmam que têm prazer de expressar-se oralmente em Espanhol e têm desejo de falar a L-alvo com fluidez. Em relação ao incentivo de pessoas próximas para aprender o idioma, perguntamos aos alunos se eles são estimulados por familiares e/ou amigos: Córdoba, Leganés e Salamanca afirmam que

recebem total apoio; Logroño, Plasencia, Segovia e Trujillo concordam parcialmente, destacando que somente os seus familiares lhes estimulam nessa tarefa; apenas Granada menciona que não era incentivada por pessoas próximas a falar em Espanhol.

No que tange ao uso das habilidades de expressão em Língua Espanhola em sala de aula, questionamos aos participantes se eles preferiam as atividades orais às escritas; apesar de considerar-se tímida, Segovia afirma que se sente mais estimulada a realizar as primeiras do que as segundas. Metade dos estudantes (Leganés, Plasencia, Salamanca e Trujillo) concorda parcialmente com a afirmação, alegando que algumas tarefas orais geram certo desconforto e que, por essa razão, eles se sentem mais seguros aos realizar atividades de expressão escrita. No entanto, Salamanca explica durante a sua entrevista que, apesar de não concordar plenamente, ela prefere as atividades voltadas para a prática de expressão oral porque elas estimulam a mente a aprender o léxico, e também contribuem para o desenvolvimento da escrita, como observamos no seguinte trecho:

Excerto: *Eu prefiro as orais [...] Porque eu quero praticar mais o oral? Porque aonde é o meu déficit. Então eu procuro aprimorar o meu ruim, o que tá fraco no Espanhol. Aí, o que é que eu faço? Quando eu aprendo a falar, e da forma correta que eu vou falar, eu já sei como é que escreve. Então, por isso que eu prefiro as [atividades] orais.* (Salamanca, entrevista).

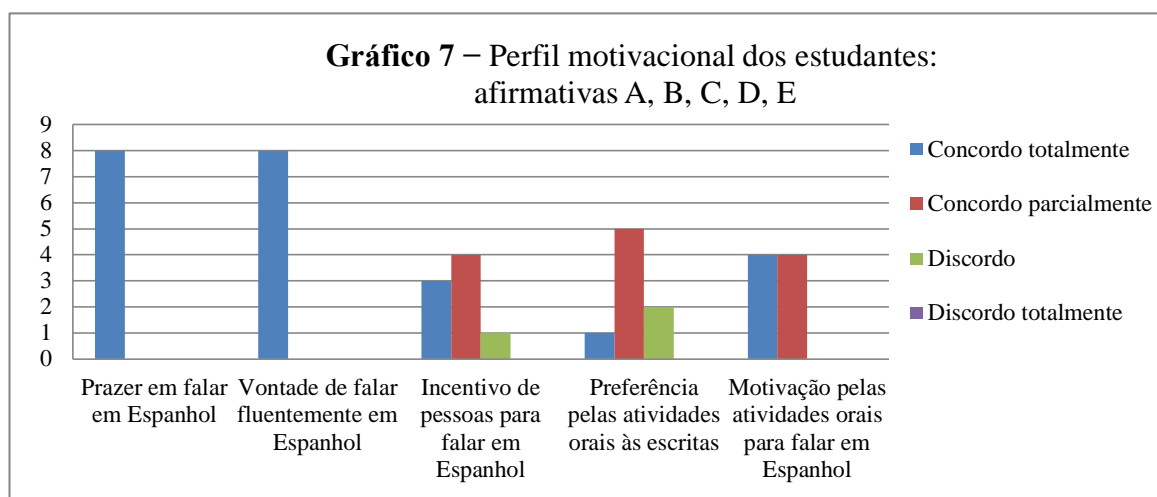
Córdoba prefere as atividades escritas por considerar-se muito tímida e, dessa forma, ela pode reservar-se mais. Já Logroño também opta pelas atividades escritas quando as tarefas voltadas para a expressão oral não são motivadoras.

Perguntamos aos sujeitos investigados se as atividades orais desenvolvidas em sala de aula como, por exemplo, diálogos, debates e seminários, lhes motivavam; quatro alunos concordaram totalmente (Córdoba, Leganés, Plasencia e Salamanca), e quatro, parcialmente (Granada, Logroño, Segovia e Trujillo). Durante a entrevista, Trujillo explica porque, em alguns momentos, as tarefas voltadas para a expressão em Língua Espanhola propostas em classe não são animadoras, como podemos ver no seguinte excerto: “*Quando elas não são livres. Quando...Tem certos momentos que você tem que falar o que o professor tá esperando, né, falar o que o professor quer. Eu acho que não deixa o aluno tão livre*” (Trujillo, entrevista). Outra dificuldade enfrentada por Trujillo, mencionada ao longo da entrevista, é a timidez. Em um trecho, ele faz o seguinte depoimento: “*Eu sou tímido (risos). Eu sou tímido tem um público, assim, eu sinto uma timidez, e isso me retrai um pouco. Eu acho que é basicamente por isso*” (Trujillo, entrevista). Logroño também esclarece que não se sente motivado a falar em Espanhol nas aulas nos momentos em que sente cansaço. Segundo ele,

essa habilidade linguística exige um esforço cognitivo por parte do aluno que, em alguns momentos, não está disposto a realizá-la, conforme observamos neste trecho:

Excerto: *Pra mim, não me motiva às vezes, porque estou cansado, Falar um idioma estrangeiro é cansativo. Então, assim, nesse quesito, às vezes eu tô cansado, não tô com vontade. Então por isso não é motivador, por isso, porque você foge daquela comodidade. Embora você fale bastante em Português, é o seu idioma materno, é o idioma em que você se expressa melhor. Falar em outro idioma, você pode ir falando, vai ser mais custoso no sentido mental, mas com o tempo você vai se adaptando.* (Logroño, entrevista).

Esta declaração de Logroño é um exemplo do que Dörnyei (2014) explica em seu trabalho; segundo o autor, a motivação está intrinsecamente relacionada com o afeto e com as emoções dos estudantes, moldando o seu comportamento. Sentimentos como tristeza, raiva, alegria, ansiedade e preocupação, por exemplo, podem interferir na motivação do aprendente; no caso de Logroño e Granada, é o cansaço. Considerando que a motivação do aprendente é um processo que está em constante oscilação, postulamos que o professor de línguas deve levar em conta o estado de ânimo de seus alunos durante as práticas voltadas para a expressão oral em sala de aula. Deste modo, destacamos a importância do planejamento constante, por parte do professor de ELE, em relação às atividades de expressão oral que serão aplicadas a seus alunos, de modo que eles possam aprimorar-se de forma gradual. Em outras palavras, acreditamos que os docentes devem propor exercícios orais desde os mais controlados, quando os aprendizes de ELE se encontram nos níveis iniciais, até as práticas cada vez mais livres, em níveis mais avançados. Em seguida, apresentamos uma figura que representa (em números) as respostas analisadas nos parágrafos anteriores.



Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao sentimento de confiança diante de uma atividade de expressão oral em Língua Espanhola, três estudantes concordam totalmente com a pergunta: Leganés, Logroño e Salamanca. Supomos que a confiança de Leganés ao falar em Espanhol se dá porque ele tem uma predisposição a arriscar-se para comunicar-se oralmente no idioma. Já Logroño se sente confiante porque é um estudante que tem oportunidades de praticar a expressão oral na L-alvo, não apenas em sala de aula, como também em outros contextos fora da universidade, conforme observamos em sua narrativa. Por outro lado, Córdoba, Granada, Plasencia, Segovia e Trujillo declaram que não se sentem tão confiantes diante das atividades de expressão oral em Espanhol, isto é, eles reconhecem que possuem limitações para comunicar-se neste idioma, principalmente no que se refere à timidez, conforme eles declaram em suas entrevistas. Sendo assim, considerando este aspecto, concordamos com Dörnyei (2005), quando defende a necessidade de que o professor de línguas desenvolva a autoconfiança em seus aprendentes. Essa autoconfiança, segundo o autor, diz respeito à crença de que um indivíduo tem habilidade de produzir resultados, realizar metas e desenvolver tarefas de forma competente.

Plasencia e Salamanca afirmam que se sentem motivadas quando a atividade oral é desafiadora. No entanto, a maioria dos alunos – Córdoba, Granada, Leganés, Logroño, Segovia e Trujillo – responde que concorda parcialmente com a proposição. Sobre este aspecto, eles não explicam maiores detalhes. Com relação aos recursos visuais e sonoros utilizados nas aulas de Espanhol na universidade, apenas Córdoba e Leganés se sentem motivados; a maioria concorda parcialmente com essa afirmação. Durante a entrevista, Plasencia explica porque nem sempre estes recursos contribuem ou estimulam o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol:

Excerto: *Eu acho que o recurso é bom desde que você saiba utilizar, desde que, tipo, você tenha uma orientação: você vai usar isso pra isso, isso e isso. Porque às vezes, tipo, você se perde no que você tá fazendo, e tipo, às vezes eu acho que rede social atrapalha muito, tipo, ah, às vezes você começa a fazer uma coisa, ai você vê outra (...) Mas eu acho que ajuda muito, se você, tipo, você tá determinado a aprender e você, tipo, quer aquilo, se você tiver acesso, você consegue. (Plasencia, entrevista).*

Ou seja, segundo a aluna, para que os recursos audiovisuais e sonoros sirvam de fato como fonte de *input* para o aprimoramento da expressão oral dos aprendentes de ELE, é necessário que eles recebam as orientações dadas pelo professor, de forma adequada. Já Segovia dá ênfase na responsabilidade do aluno ao fazer uso dos recursos visuais e sonoros durante as aulas. Segundo ela, os estudantes – em muitas ocasiões – não possuem bom senso

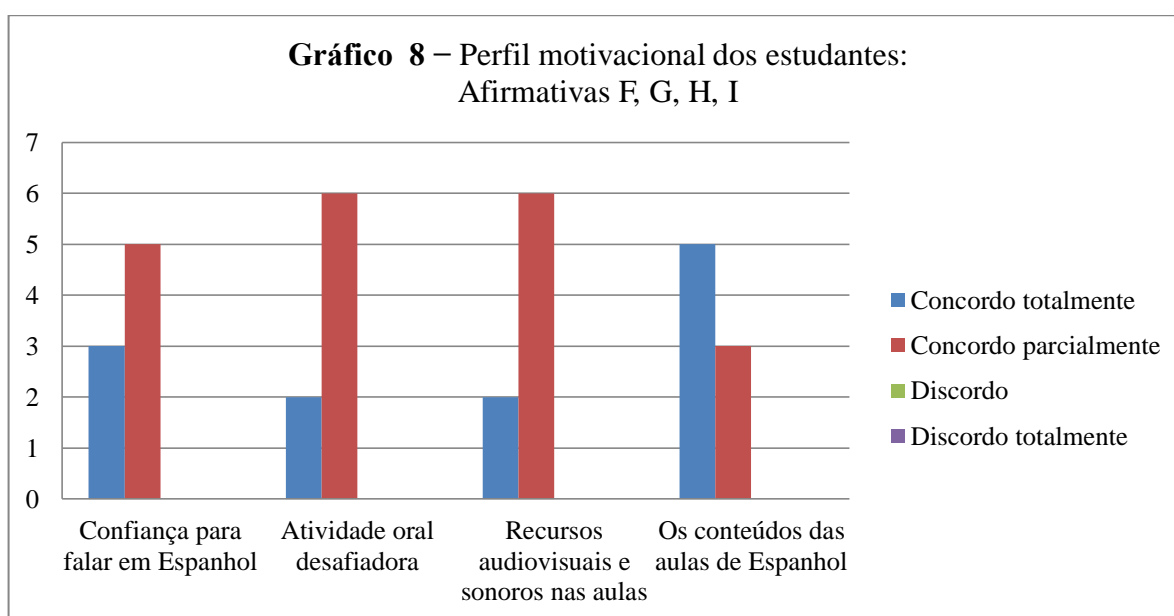
para usufruí-los em classe. Deste modo, os objetivos da turma em relação ao desenvolvimento da expressão oral dificilmente poderão ser alcançados:

Excerto: *É assim, eu gosto, acho que ajuda bastante, mas quando a turma tem uma maturidade pra tá realmente disponível a se concentrar naquilo, e a turma da gente não tem essa maturidade. Então é assim, você coloca lá um filme, toda hora tem um que tá falando, toda hora tem um que tá levantando, e isso atrapalha sua concentração. Então, aqui, a mim não estimula.* (Segovia, entrevista).

Com respeito aos conteúdos das aulas de Espanhol na graduação, Córdoba, Granada, Plasencia, Salamanca e Segovia afirmam que são importantes, pois auxiliam o desenvolvimento de sua expressão oral. Por outro lado, Leganés, Logroño e Trujillo concordam parcialmente sobre este aspecto. Em sua entrevista, este último esclarece em que momentos as aulas não contribuem plenamente para a sua formação no que se refere à habilidade de expressão oral, conforme observamos neste excerto:

Excerto: *Quando o conteúdo não tá de acordo com o nosso nível. Assim, agora, eu tô desmestralizado, e eu percebo que a questão de nível é importante, né? Se você tá no nível adequado da sua oralidade, da sua escrita, da sua leitura, porque quando isso foge do seu nível, fica chato, né?*(Trujillo, entrevista).

Em seguida, exibimos uma figura referente ao perfil motivacional dos sujeitos investigados, que ilustra (em números) as discussões apresentadas nos parágrafos anteriores.



Fonte: elaborado pela autora.

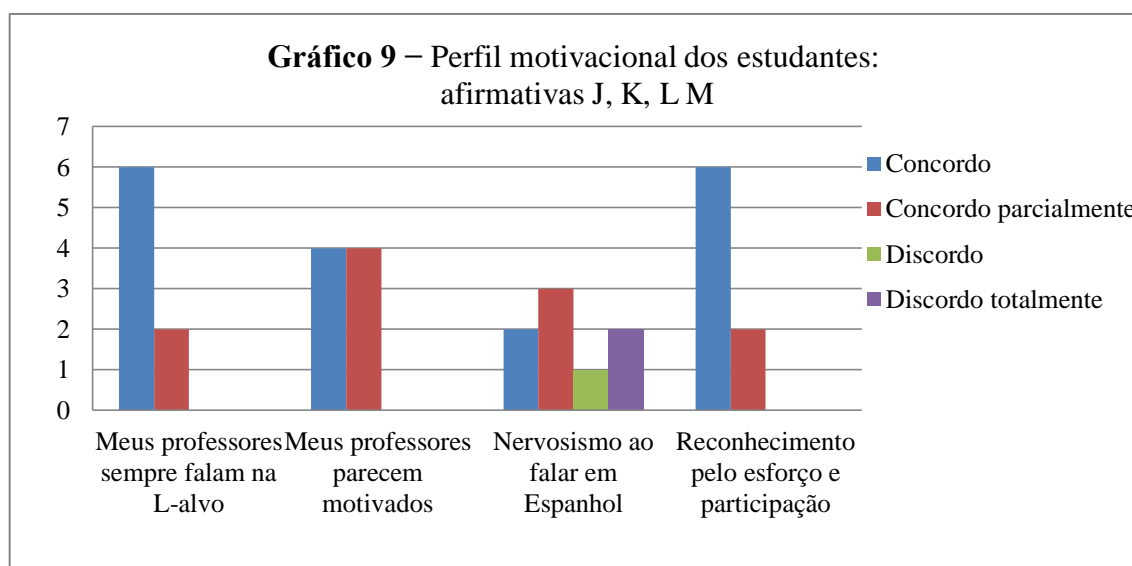
Perguntamos aos participantes se eles se sentem motivados pelo fato de os professores do curso falarem sempre em Espanhol. Apenas Segovia e Trujillo concordam parcialmente com a afirmação. A maioria está totalmente de acordo, pois, segundo eles, os docentes servem como referência e estímulo para que eles pratiquem a expressão oral na L-alvo. Por outro lado, no que concerne à motivação dos professores de Espanhol para ministrar aulas, metade dos alunos (Córdoba, Granada, Leganés, e Plasencia) considera que os seus docentes parecem estimulados e a outra metade concorda parcialmente com a proposição (Logroño, Salamanca, Segovia e Trujillo). Durante as entrevistas, alguns alunos explicaram como eles percebem que o professor está desmotivado e como essa ação produz impactos negativos em sua aprendizagem. Logroño, por exemplo, declara: “*Pra mim, quando eu percebo que o próprio professor não se preparou bem, isso já me desmotiva*” (Logroño, entrevista). Já Segovia avalia a desmotivação docente da seguinte forma:

Excerto: *Pelo gestual, mesmo, do professor, né?, Tem toda uma questão... É difícil dizer, assim, uma coisa ou outra, mas o gestual, o modo de falar, o modo de se dirigir à turma. Mas o que eu acho que também acarreta às vezes esse desestímulo. Mas muitas vezes você chega e encontra uma turma que não lhe dá aquela receptividade, aquela motivação pra você tá ali, então... Muitas vezes acontece.* (Segovia, entrevista).

Isto é, a estudante associa a desmotivação do professor aos seus gestos, assim como à maneira como ele se comunica oralmente com o grupo. Por outro lado, Segovia também reconhece que a fonte de desmotivação do professor pode estar relacionada com a desmotivação dos estudantes. Mais uma vez, os dados confirmam a importância do papel docente no processo de aprendizagem dos alunos, neste caso, para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol. Conforme mencionamos anteriormente, para Dörnyei (2001), a motivação do estudante está suscetível a vários fatores; entre os quais está a ação do professor. Segundo o autor, os aprendentes são influenciados pelos docentes em diferentes âmbitos como, por exemplo, as características pessoais dos professores, seus comportamentos verbais e não-verbais, que diminuem as suas distâncias com os aprendentes durante as aulas, a forma como a classe é gerenciada, isto é, o tipo de autoridade que o professor exerce sobre os estudantes e a administração das regras dos grupos; etc. Em resumo, a atitude do professor é um elemento que pode contribuir ou não para o sucesso dos alunos na aprendizagem de ELE.

Questionamos, ainda, se os estudantes se sentem nervosos quando têm que falar em Espanhol em sala de aula. Nesse quesito, as respostas foram variadas: Leganés e Plasencia se

sentem nervosos; já Córdoba, Granada e Segovia sentem nervosismo apenas em situações específicas; Logroño afirma não ter essa dificuldade quase nunca; Salamanca e Trujillo asseveram não ter esse problema. A maior parte do grupo investigado (Córdoba, Leganés, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo) se sente motivado quando é reconhecido pelo seu esforço e participação nas aulas; apenas Granada e Logroño mencionam que o reconhecimento pelo seu empenho nas atividades de expressão oral lhes estimula parcialmente. Em seguida, apresentamos um gráfico ilustrativo dos resultados discurridos nos parágrafos anteriores:

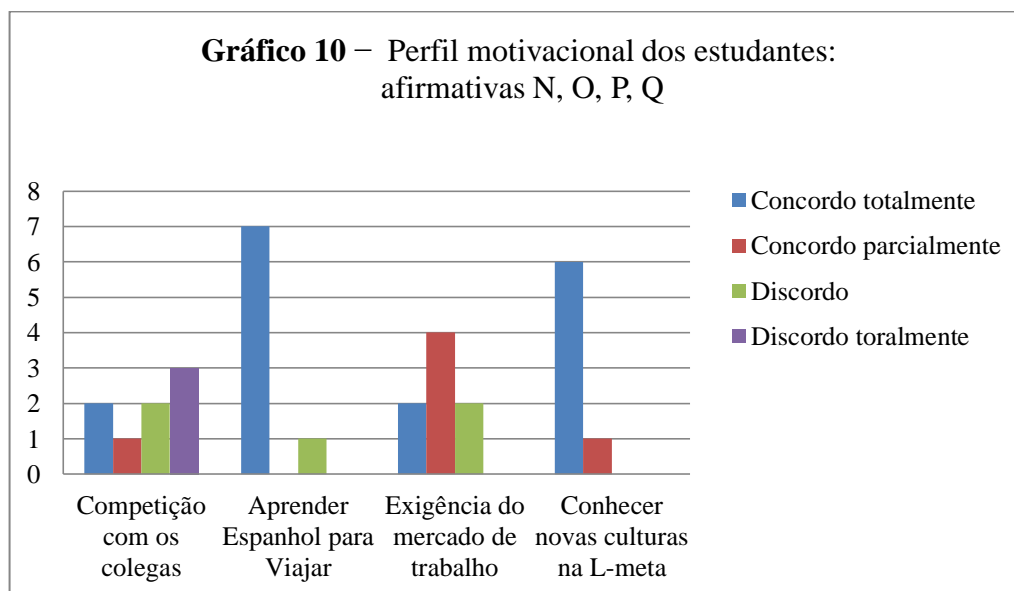


Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos, também, no questionário inicial, se os alunos se sentem motivados em concorrer com os seus colegas e se eles sempre buscam obter as melhores notas: os alunos Leganés e Plasencia concordam totalmente; Salamanca está parcialmente de acordo com a proposição; Córdoba e Granada discordam; Logroño, Segovia e Trujillo discordam totalmente. Para a maior parte dos participantes da pesquisa, aprender a Língua Espanhola é importante para viajar; apenas Trujillo não concorda com esta afirmação.

Questionamos os estudantes se eles se sentem motivados a estudar Espanhol por ser uma exigência do mercado de trabalho: Leganés e Salamanca concordam totalmente; Córdoba, Granada, Plasencia e Segovia concordam em parte; Logroño e Trujillo discordam dessa afirmação. Os alunos que não concordam totalmente têm outros motivos para aprender a Língua Espanhola que vão além do mercado de trabalho como, por exemplo, ser professor de ELE. Dos oito estudantes, seis afirmam que conhecer outras culturas estimula a aprendizagem de novos conhecimentos na L-alvo; apenas a aluna Granada concorda

parcialmente. Segovia não respondeu esta questão (deixou a pergunta em branco). Essas respostas nos levam a inferir que esses alunos possuem, ainda que de maneira não consciente, uma compreensão de língua não apenas como estrutura, mas como cultura (MENDES, 2010). Mais adiante, apresentamos uma figura que ilustra das respostas discorridas anteriormente:

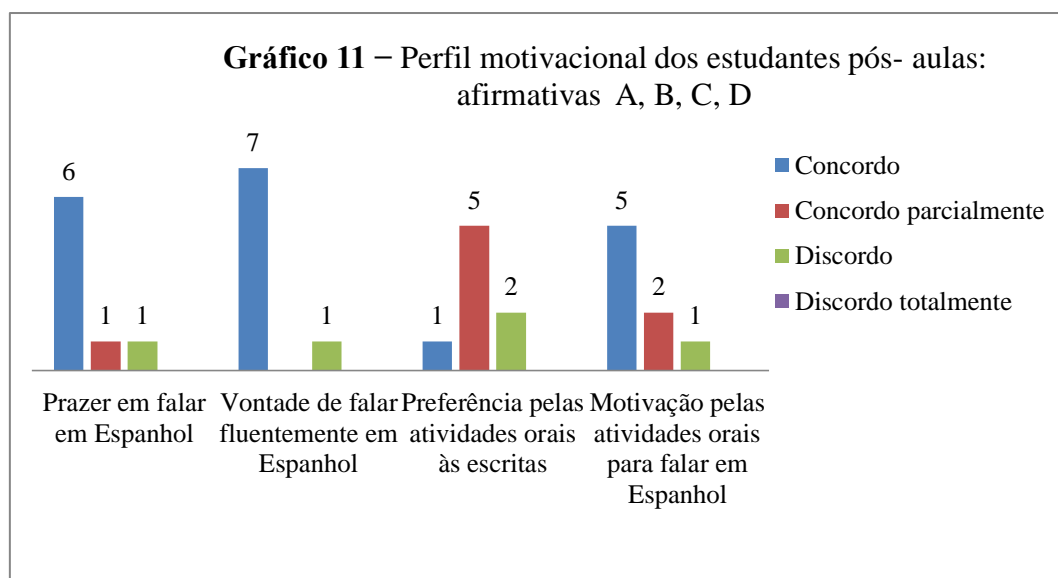


Fonte: elaborado pela autora.

Aos compararmos as respostas dadas pelos participantes nos questionários finais com os questionários aplicados no início da pesquisa, observamos diferentes posicionamentos no que diz respeito à motivação. Para iniciar, perguntamos aos estudantes se eles têm mais prazer em falar em Espanhol: seis alunos responderam que sim (Leganés, Logroño Salamanca, Plasencia, Segovia e Trujillo); Córdoba concorda parcialmente; e Granada discorda da afirmativa. Acreditamos que tanto Córdoba quanto Granada não considera prazeroso falar em Espanhol devido à timidez e ao cansaço físico, conforme elas declaram em suas narrativas escritas e nas entrevistas. Neste questionário, praticamente todos os sujeitos participantes reconheceram que após o término dos componentes curriculares tiveram mais vontade de falar fluentemente em Espanhol; apenas Granada discorda da afirmativa, respondendo que as disciplinas não interferiram no seu desejo em comunicar-se oralmente com fluidez na L-alvo pela mesma razão da pergunta anterior.

No que tange ao uso das habilidades de expressão em Língua Espanhola, questionamos aos participantes se eles preferem as atividades orais às escritas. Nesse quesito, observamos que praticamente todos os estudantes mudaram a sua visão: Leganés, Plasencia e Segovia concordam totalmente com a afirmação (antes apenas essa última estava plenamente

de acordo); e quatro estudantes concordam parcialmente com a proposição (Córdoba, Logroño, Salamanca e Trujillo). Granada, que antes concordava em parte, passou a discordar em relação ao assunto, ou seja, após a pesquisa ela afirma que prefere as tarefas escritas em detrimento das atividades orais. Na figura seguinte (Gráfico 11), ilustramos as informações analisadas nos parágrafos anteriores.



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntamos, ainda, se as atividades orais desenvolvidas em sala de aula como, por exemplo, diálogos, debates e seminários, lhes motivavam. Observamos que antes as opiniões dos alunos eram divididas. Após o término das disciplinas, a maioria dos sujeitos investigados (Córdoba, Leganés, Logroño, Salamanca e Segovia) passou a concordar que esses tipos de tarefas em sala de aula os estimulam. Trujillo manteve a sua opinião, ou seja, está parcialmente de acordo com a afirmativa. Já Granada, que antes discordava totalmente dessa asserção, passou apenas a discordar. Em outras palavras, ela não acredita que as atividades orais propostas em classe a motivaram a falar mais em Espanhol.

Em relação ao sentimento de confiança diante de uma atividade de expressão oral em Língua Espanhola, de acordo com o questionário aplicado no início da pesquisa, apenas três estudantes estavam de acordo com essa afirmativa. Após o término das disciplinas, a maioria dos sujeitos investigados declarou que concordava plenamente que se sentia mais confiante ao realizar atividades com foco nesta habilidade linguística. Destacamos, em especial, as respostas de Córdoba e Plasencia, que no início da pesquisa concordavam parcialmente com esse quesito, isto é, percebemos que houve uma mudança positiva de perspectiva dessas

alunas. Durante a entrevista, Córdoba menciona detalhes de como conquistou mais confiança para falar em Espanhol em sala de aula, como podemos ler no seguinte trecho:

Excerto: *com relação à aprendizagem, né? Porque com o tempo a gente vai aprendendo o léxico todo de palavras, né, a gente vai desenvolvendo isso. Então eu acho que tô melhorando por conta disso. Que é natural, né, o desenvolvimento. A cada semestre a gente vai se aprimorando nas coisas que a gente não sabe e vai melhorando. Então, eu sinto mais confiança por conta disso, porque antes eu não sabia, agora eu já sei algumas coisas. Não sei muito, né? Eu tenho vergonha, ainda, por conta disso, porque eu não sei tanta coisa assim, mas tô bem melhor do que antes. Eu não deixo de falar por conta da vergonha, mas ainda continuo com vergonha. (Córdoba, entrevista).*

Em outras palavras, de acordo com as declarações da estudante, os elementos que contribuíram para que ela se tornasse mais confiante durante as atividades de expressão oral em Língua Espanhola e, conseqüentemente, melhorasse nesta habilidade de comunicação foram ampliação de seu vocabulário e a perda da timidez, ainda que de forma parcial. Sendo assim, acreditamos que o fato do aprendente de línguas possuir as informações necessárias para alcançar os seus objetivos, gera nele confiança. Já Granada acredita que as disciplinas não contribuíram para o desenvolvimento de sua expressão oral a fim de ajudá-la a sentir-se mais confiante. Sobre este caso específico, supomos que essa resposta de Granada está relacionada com a sua motivação interna. Além disso, ao nosso entender, a aluna não tem objetivos estabelecidos de maneira clara, no que se refere ao aprimoramento da habilidade linguística em questão. Ao analisar as informações geradas neste estudo, percebemos constantes oscilações e mudanças de opiniões dos participantes nesse estudo no que concerne às suas motivações para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola. Com base nos dados analisados, concordamos com Dörnyei (1994) quando afirma que a motivação é um constructo complexo; dominar uma L2 é uma tarefa de longo prazo e, sendo assim, a motivação do aprendente não se mantém a mesma durante meses ou anos. Além disso, diferentes aspectos estão envolvidos nesta tarefa (Dörnyei, 2001). Aprender uma L2 é um grande desafio, pois requer que a motivação seja mantida durante muito tempo, diferente de outras atividades que os aprendentes podem desenvolver em curto prazo.

Questionamos aos estudantes se os conteúdos das aulas de Espanhol na universidade foram importantes para o aprimoramento da sua expressão oral até aquele momento. De acordo com os dados, metade dos alunos (Córdoba, Leganés, Segovia e Plasencia) confirma que os conhecimentos obtidos durante as aulas da graduação lhes ajudaram a desenvolver-se melhor na comunicação oral na L-alvo. Trujillo e Logroño mantiveram a sua opinião, isto é,

para eles os conteúdos das aulas de Espanhol na universidade foram importantes em parte. No caso de Trujillo, ele se matriculou nas disciplinas ED0086 e ED0090 fora do período em que deveria ter cursado, o que fez com que ele se sentisse desestimulado em algumas aulas; ele possuía um nível linguístico de Espanhol mais avançado do que os demais colegas e, sendo assim, não se sentia motivado para realizar certas atividades orais em sala de aula. Acreditamos que, nestas situações, os professores de ELE devem estar atentos no sentido de propor tarefas mais flexíveis e que se adequem a estudantes de diferentes níveis. Já Granada discorda sobre a importância dos conteúdos ministrados nas disciplinas da licenciatura para o desenvolvimento de sua expressão oral. Mais uma vez, sobre este caso específico, supomos que sua afirmação tem a ver com a sua motivação interna bem como a falta de objetivos pessoais estabelecidos no que tange ao aperfeiçoamento dessa habilidade linguística.

Após o término das aulas, a maioria dos sujeitos investigados (Córdoba, Leganés, Logroño, Plasencia e Salamanca) afirma no questionário que as atividades orais lhes motivam quando são desafiadoras. Destacamos, em especial, a mudança de opinião de Córdoba, Logroño e Leganés, pois no início da pesquisa eles asseveravam que as tarefas orais desafiadoras lhes animavam em parte. Acreditamos que essa mudança se atribui à perda da timidez dos alunos (ainda que parcialmente), assim como o papel das docentes em sala de aula ao proporcionar-lhes um ambiente de confiança para a aprendizagem. Granada discorda que as atividades orais desafiadoras, propostas em classe, contribuíram para o desenvolvimento de sua expressão oral na L-alvo.

Sobre os recursos visuais e sonoros utilizados nas aulas da Universidade, a maioria dos sujeitos pesquisados concorda que eles foram importantes para o aperfeiçoamento da expressão oral em Espanhol: Córdoba, Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca e Segovia. Logroño, por exemplo, reforça a sua opinião durante a entrevista, ao afirmar que se sentiu satisfeito com o uso de rádio como recurso sonoro durante as aulas. Ele ressalta os diferentes benefícios dessa ferramenta, conforme observamos no seguinte depoimento:

Excerto: *Eu achei interessante, o recurso, por exemplo, do rádio, porque eu acho que é algo muito prático, muito útil, porque une o que as pessoas realmente gostam que é ouvir música, a música, ela seduz de alguma forma (...). Gostei desse recurso do rádio, de ouvir notícias, por que se algum dia a gente for viver num território estrangeiro, a gente vai fazer disso nosso modo de inserção para aquele lugar. (Logroño, entrevista).*

Leganés e Salamanca também confirmam o seu ponto de vista durante as entrevistas no que tange ao uso dos recursos visuais e sonoros. Eles dão ênfase aos benefícios do *blog* e destacam que essa ferramenta lhes auxiliou não apenas como fonte de *input* para desenvolver

a expressão oral em Espanhol, mas também como uma oportunidade para aprimorar a sua habilidade de escritura na L-alvo. Leganés, durante a entrevista, ainda confirma que o uso do *blog* lhe ajudou a expor as suas próprias ideias em situações e que se sentia tímido para falar em sala de aula, o que favoreceu à sua aprendizagem:

Excerto: *Sim, ajudou. E é engraçado que é uma contradição, porque o nome da disciplina é Compreensão Oral, mas automaticamente essa disciplina favoreceu pra gente desenvolver também a escritura, porque, querendo ou não, o blog, ele necessitava da digitação, então a gente, por exemplo, quando eu tinha vergonha de falar na sala de aula, ou quando não tinha aquela liberdade, a gente chegava no blog e desenvolvia toda a ideia lá. Então foi válido, sim, e favoreceu muito pra nosso desenvolvimento.* (Leganés, entrevista).

Salamanca também destaca a oportunidade de melhorar a sua produção escrita em Língua Espanhola por meio do *blog* elaborado para a disciplina, ao mesmo tempo em que ela se dedicou aprimorar a sua expressão oral neste idioma, como podemos ler neste excerto:

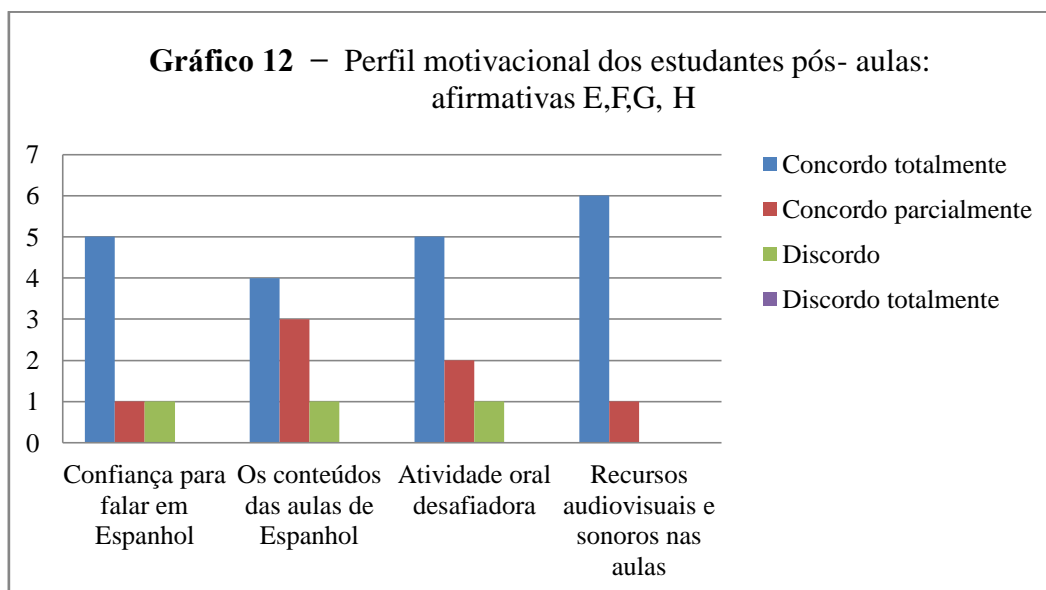
Excerto: *Eu acredito, também, que a criação do blog ajudou muito na escrita, que a galera ia muito na questão do Google Tradutor. Mas quando a gente ia pro real, a gente vê que não fazia sentido. Não vou mentir que no início, dá vontade de fazer isso, mas depois, pra quê, se a gente tem que aprender? Então, vamos... Porque também falam muito também desse déficit, né, dos alunos de Letras/Espanhol, que a gente não escreve muito.* (Salamanca, entrevista).

No questionário final, Trujillo continua concordando em parte no que diz respeito às contribuições dos recursos visuais e sonoros utilizados nas aulas de Espanhol cursadas na universidade. Durante a entrevista, ele explica quando estas ferramentas não lhe motivam a aprender a falar em Espanhol, conforme podemos ver no seguinte trecho:

Excerto: *E acho que quando não me chamam a atenção... O tema, o conteúdo. Eu lembro que certos professores, as atividades que eram propostas era, pra mim, né, na minha percepção, eram muito infantis, né, pra o nível que a gente tá, eu falo o nível acadêmico universitário. Eu acredito que é válido, é... utilizar esse recurso, não nego, mas acredito que o tema e a proposta têm que tá de acordo com o nível que o aluno tá, né?* (Trujillo, entrevista).

Ou seja, para Trujillo, os recursos visuais e sonoros devem estar adequados ao tema e aos conteúdos que serão desenvolvidos durante a aula, assim como à faixa etária e ao nível linguístico dos estudantes de nível superior. Quando isso não acontece, ele se sente

desmotivado. Já para Granada, esses elementos não interferiram no desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol. Em seguida, apresentamos uma figura a fim de ilustrar as informações descritas nos parágrafos acima.



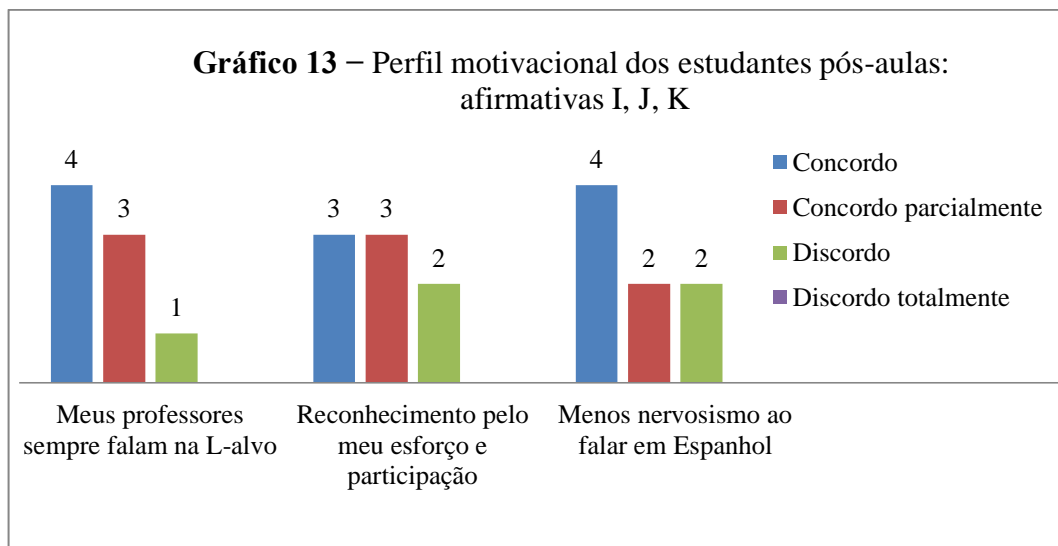
Fonte: elaborado pela autora.

Observamos, nos questionários finais, que metade dos alunos considera que o fato de os professores das disciplinas de Língua Espanhola falarem na L-alvo os motiva a falar também (Trujillo, Segovia, Salamanca e Plasencia). No questionário inicial, a maioria concordava com essa asserção; supomos que Córdoba, Logroño e Leganés passaram a concordar em parte com essa afirmação, e Granada discorde, porque, com o passar do tempo, eles encontraram outras fontes e modelos de Língua Espanhola para desenvolver a sua expressão oral como, por exemplo, o contato com falantes nativos e ferramentas disponíveis na *Internet*. Perguntamos, ainda, se eles se sentiam motivados quando eram reconhecidos pelo seu esforço e participação. No início da pesquisa, a maioria dos alunos (seis) concordava com essa afirmação. No final, as respostas foram diversificadas: o estudante Logroño, que antes concordava parcialmente, passou a estar totalmente de acordo; por outro lado, as alunas Granada e Plasencia, que outrora concordavam que o reconhecimento pelo seu esforço e participação nas atividades de expressão oral desenvolvidas em classe lhes motivavam, no final da pesquisa passaram a discordar; Córdoba, Leganés e Segovia, que acreditavam parcialmente na afirmação, após o término das aulas, eles assumem que se sentem motivados quando são reconhecidos pelo seu empenho e dedicação nas atividades voltadas para comunicação oral em Espanhol. Mais uma vez, ao analisar as informações geradas para esta

pesquisa, observamos oscilações no processo motivacional dos sujeitos pesquisados, isto é, os dados corroboram o que propõe Dörnyei (2001) quando assevera que a motivação é um constructo complexo, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as diferenças individuais dos aprendentes de línguas, a fim de explicá-las. Sendo assim, do mesmo modo que o autor, acreditamos que fatores motivacionais operam em cada estudante de formas variadas ou até no mesmo aluno em momentos diferentes.

Perguntamos aos estudantes se eles se sentiam menos nervosos quando tinham que falar em Espanhol em sala de aula, após cursar as disciplinas ED 0086 e ED 0090; Leganés afirmou que sim; os estudantes Logroño, Segovia e Trujillo, que antes discordavam ou concordavam parcialmente com a afirmação, reconheceram que hoje se sentem mais tranquilos durante as atividades de expressão oral; Córdoba continua parcialmente de acordo com a asserção, isto é, ela ainda se sente nervosa, em particular, por causa da timidez, entretanto ela se sente mais confiante para arriscar-se sem receios de cometer erros em sala de aula. Durante a entrevista, ela confirma a sua declaração, conforme observamos no seguinte trecho: *Falar, de certa forma, sempre fico um pouco nervosa, mas não como antes. Agora eu tô mais segura, não que eu não erre, mas não tô me importando tanto.* (Córdoba, entrevista). As estudantes Granada e Segovia assumem que ficam nervosas, mesmo tendo atingido os seus objetivos nas disciplinas no que diz respeito à expressão oral na L-alvo. Acreditamos que o nervosismo enfrentado pelas alunas está atrelado à timidez e ao medo de se expor durante a prática de expressão oral.

No questionário final, todos os sujeitos pesquisados admitem que se sentem motivados quando são reconhecidos pelo seu esforço e participação nas práticas voltadas para a expressão oral em Espanhol. No entanto, observamos que houve algumas mudanças de opiniões dos estudantes em relação a este quesito: Leganés, Segovia e Córdoba, que antes concordavam, passaram a admitir em parte; Granada, que outrora concordava parcialmente, assumiu uma opinião contrária, ou seja, discorda; e Plasencia, que estava totalmente a favor, também mudou a sua visão, isto é, ela passou a discordar totalmente. Por outro lado, Trujillo e Salamanca mantiveram o seu ponto de vista, e Logroño passou a concordar totalmente de que se sente motivado quando é reconhecido pelo seu esforço e participação. Em seguida, apresentamos um gráfico ilustrativo que representa – em números – os dados aqui descritos.



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntamos, no questionário inicial, que tarefas em sala de aula mais motivavam aos participantes deste estudo a falar em Espanhol. Os resultados são os seguintes: todos se sentem motivados com a prova oral, porém Plasencia e Salamanca afirmam sentir-se muito motivadas. O mesmo ocorre com as atividades que envolvem discussões e debates; todos se sentem motivados, no entanto, Logroño e Salamanca declararam que esse tipo de tarefa lhes motiva muito. No que se refere à prática de diálogo e dramatização, observamos divergências de opiniões: Logroño, Leganés e Salamanca se sentem muito motivados; Córdoba e Granada afirmam que realizar esse tipo de tarefa lhes anima; Segovia declara ter pouca motivação; os estudantes Trujillo e Plasencia não se sentem estimulados. Esta última, durante a entrevista, explica as suas razões da seguinte maneira:

Excerto: *Não me motiva porque eu sou uma pessoa muito... Eu sou tímida. (...) Eu sou uma pessoa muito fechada. Ai, tipo, pra mim, ficar ali na frente e expor pra as pessoas qualquer coisa me... Não é que é a atividade em si. O problema é, tipo, público. Eu tô trabalhando esse lado meu porque eu sei que... principalmente a gente que vai ser professor, é... Você vai ter que ficar ali na frente, você vai ter que ter controle, você não pode ter vergonha. Mas estou trabalhado esse outro lado. (Plasencia, entrevista).*

Ou seja, Plasencia acredita que a prática de dramatizações e diálogos seja válida enquanto proposta de atividade de expressão oral em Espanhol, porém ela não se sente à vontade por conta da exposição pública que a tarefa exige. No entanto, ela reconhece que precisa mudar de postura e se preparar considerando o papel que irá assumir após concluir o curso de graduação, isto é, ser professora de Espanhol.

Os exercícios orais geram motivação em todos os sujeitos investigados, em especial nos alunos Leganés, Plasencia e Salamanca; estes afirmam sentir-se muito estimulados. As atividades de memorização de diálogos dividem a opinião dos estudantes: Leganés e Plasencia afirmam ter muita motivação; Córdoba, Granada e Salamanca se sentem estimulados; Logroño e Segovia mencionam não ter motivação para esse tipo de tarefa; Trujillo declara não possuir nenhum estímulo. Este último, de acordo com a entrevista, não se sente motivado com as práticas de exercícios orais porque geralmente elas não são livres, ou seja, o aluno, em certos momentos, tem que falar o que o professor quer ou espera ouvir dele, conforme ele menciona em sua entrevista. Sendo assim, Trujillo acredita que esse tipo de tarefa não deixa o aprendente tão à vontade.

A maioria dos sujeitos investigados (Córdoba, Leganés, Logroño, Plasencia e Salamanca) se sente motivado a desenvolver a expressão oral realizando atividades elaboradas com base em músicas: a aluna Granada se sente motivada; Trujillo declara que esse tipo de tarefa lhe estimula pouco; Segovia afirma não sentir-se motivada quando nas aulas de Espanhol são aplicadas atividades com canções. Pressupomos que os alunos Trujillo e Segovia não se sintam muito interessados pelo uso deste recurso durante as aulas, porque há momentos em que essas músicas não atendem aos seus gostos em algum aspecto. Por exemplo: Na aula da disciplina ED0090, ministrada no dia 8 de maio de 2017, a professora propôs uma tarefa com base em uma canção da cantora Shakira. Nesse momento, observamos que Trujillo comenta com os colegas que estavam ao seu lado que não gostava da voz da artista. Apesar disso, ele desenvolveu a atividade. Essa atitude do aluno condiz com o que propõem Dörnyei e Ottó (1998). Segundo os autores, a perseverança do aprendente por meio da prática contínua é um elemento indispensável para que ele aprimore a sua aprendizagem de L2. Entretanto, esclarecemos que, para que a prática produza um resultado positivo na expressão oral do estudante, são necessários elementos motivacionais que vão além da perseverança para manter a atenção e o empenho ao longo do tempo, mesmo diante de inconvenientes e fracassos.

No que tange à apresentação de seminários, Córdoba, Granada, Leganés, Trujillo e Plasencia se sentem motivados para realizar esse tipo de tarefa, sendo que esta última afirma sentir-se muito estimulada. Trujillo, por exemplo, em sua entrevista, declara que gosta dos seminários porque eles são uma oportunidade para a prática da expressão oral em Língua Espanhola em sala de aula. Segundo ele, essa modalidade de comunicação oral pode auxiliar o aprendente a adquirir autoconfiança bem como desenvolver a autonomia durante todas as etapas de sua elaboração, que envolve desde planejamento até a execução:

Excerto: *Eu gosto, eu acho válido, eu acho válido o seminário, porque também dá essa segurança ao estudante, né? , Essa questão de autonomia, de ter que estudar, de ter que ter uma leitura, de ter que ter um trabalho anterior pra passar pra os colegas, pra demonstrar conhecimento mesmo, né? (Trujillo, entrevista).*

Por outro lado, Trujillo também pondera as desvantagens da prática de seminários. Segundo ele, para que essa atividade seja exitosa, o professor de ELE deve orientar o estudante atuando como facilitador e corresponsável pela tarefa, a fim de que ele alcance o seu objetivo. Além disso, os seminários são uma oportunidade para fomentar diálogos e reflexões entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol em sala de aula.

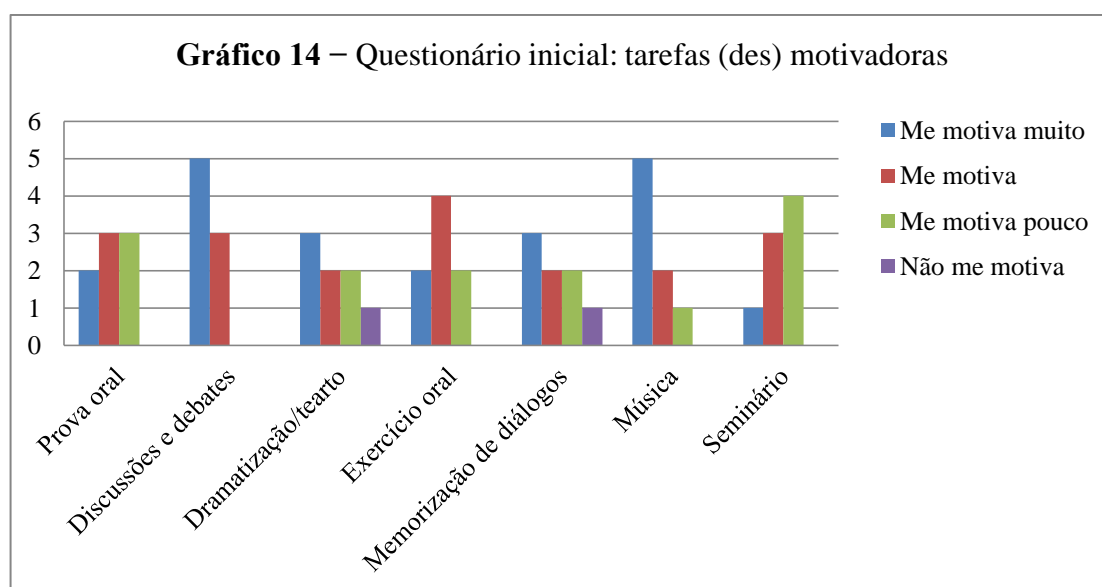
Excerto: *Agora, também, eu só não acho que não é válido quando o professor passa o seminário e joga na mão do aluno, e aí o aluno tem que se virar, o aluno que vai dar aula, e o professor acaba não contribuindo com essa produção, né, que eu acho que é... como eu falo. Eu acho que o ensino é sempre a questão de diálogo, né, sempre uma troca. Logicamente que a gente como estudante, a gente aprende, mas acho que o professor, também, pode aprender, né?, pode se deixar aprender. Eu acho que esse diálogo é interessante justamente nesses tipos de trabalho, seminário, que eu acho... é uma conversação. Não é só, ah!, bateu palmas, ótimo. Mas é uma conversação até mesmo de crítica (...). Essa troca de conhecimento, essa troca de informação. (Trujillo, entrevista).*

Em outras palavras, observamos que Trujillo demonstra ter clareza em relação aos objetivos desse tipo de atividade voltada para a prática oral. Por outro lado, Logroño, Salamanca e Segovia afirmam não ter muito estímulo para realizar seminários em Espanhol. Em sua entrevista, Salamanca apresenta a seguinte justificativa:

Excerto: *Eu não gosto de assunto gravado. Seminário, as pessoas gravam muito pra falar aquele assunto (...) Você não se atenta para fazer uma coisa criativa. Eu gosto quando é, tipo assim: um professor, ele tá na sala, ele solta um tema a aula. Ai você vai pensando, ai vai juntando palavras, ou então música (...) quando é um seminário específico. Eu não gosto muito de seminário padrão. Eu gosto mais de ação, de música, teatral. (Salamanca, entrevista).*

Percebemos na declaração de Salamanca que, de certa forma, lhe falta uma compreensão adequada em relação ao papel dos seminários nas aulas de Espanhol bem como os elementos que envolvem a sua prática. Em sua visão, este tipo de tarefa é improdutiva pelo fato de que os seus colegas (e inclusive ela) estão mais preocupados em memorizar o que irão transmitir oralmente do que com as informações que serão compartilhadas, ou com a troca de

conhecimentos. Segundo Salamanca, essa é a maneira de se fazer seminário, o que ela chama de “forma padrão”; acreditamos que essa visão não contribui para que os participantes alcancem a fluência tão desejada no idioma em foco. Por outro lado, sugerimos que os alunos não se interessem tanto pela prática de seminários durante o curso porque geralmente elas não lhes proporcionam situações de interação, as quais são relevantes para que a comunicação entre os indivíduos se estabeleça. Em seguida, apresentamos uma figura que demonstra – em números – acerca das tarefas que motivam os alunos a falar em Espanhol.



Fonte: elaborado pela autora.

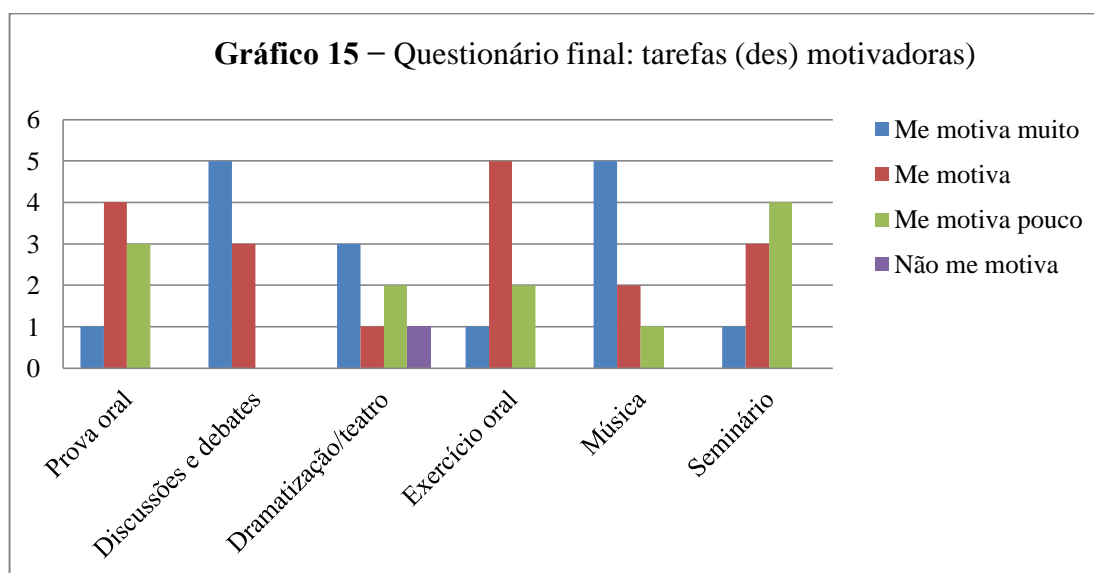
Após o término das disciplinas ED 0086 e ED 0090, perguntamos aos sujeitos investigados – por meio de um questionário – que tarefas em sala de aula mais os motivavam a falar em Espanhol. No início da pesquisa, a maioria dos alunos se sentia motivado com a realização de provas orais. Por exemplo, as alunas Plasencia e Salamanca se diziam muito motivadas. Entretanto, observamos que os alunos no final da pesquisa apresentam opiniões diversificadas a respeito dessa tarefa; segundo os dados, Salamanca continua muito motivada; Leganés, que antes se sentia motivado, agora se sente muito estimulado. Acreditamos que isso se deve ao fato de que ele adquiriu ao longo do curso as informações e recursos necessários para aprimorar a sua expressão oral em Espanhol. Por outro lado, Plasencia, que se sentia muito motivada com a realização de provas orais, hoje afirma que elas a motivam pouco, do mesmo modo que os alunos Córdoba e Segovia, que no início da pesquisa se sentiam estimulados.

No que se se refere às atividades que envolvem discussões e debates, observamos que houve uma mudança significativa; a maioria dos alunos declara sentir-se muito motivado com esse tipo de atividade (Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca e Segovia), enquanto três afirmam que se sentem estimulados (Córdoba, Granada e Trujillo). Supomos que essa mudança de opinião dos sujeitos investigados se deve à ação das professoras em sala de aula, ao propor temas de discussões e debates que eram próximos da realidade dos alunos, e com base em assuntos que iam ao encontro de seus interesses. Com relação à prática de teatro e dramatizações, as opiniões dos estudantes permaneceram praticamente inalteradas; no questionário inicial, Trujillo diz não se sentir nada motivado; no questionário final, ele afirma que não se sente estimulado com o uso dessa ferramenta durante as aulas de Espanhol. Conforme explicamos anteriormente, isso está associado à timidez.

Perguntamos no questionário final se os exercícios orais lhes motivavam a falar em Espanhol. Neste quesito, notamos que os resultados se mantiveram, isto é, metade dos entrevistados declarou que se sentia estimulado com esse tipo de atividade (Leganés, Plasencia, Segovia e Trujillo). Sobre este aspecto, ainda de acordo com os dados, Córdoba se sente muito mais motivada do que no início do estudo. Por outro lado, Granada e Logroño, que antes afirmavam se sentir estimulados, no final da pesquisa declaram que os exercícios orais os motivavam pouco. Em relação ao uso de teatro e dramatizações, averiguamos que as respostas dos estudantes, também, praticamente se mantiveram as mesmas em relação à distribuição, ou seja, as opiniões foram diversificadas: Segovia e Logroño afirmaram, no final das disciplinas, que se sentiam muito motivados no que se refere à prática de teatro e dramatizações em classe; Trujillo confirma se sentir menos desmotivado em relação a esse tipo de atividade. Já Plasencia, que no início da pesquisa se sentia muito estimulada, declarou no questionário final que o uso desse tipo de tarefa não a motivava em absoluto por conta da timidez e exposição pública, conforme explicamos.

Os dados fornecidos pelo questionário final demonstraram que a maioria dos alunos se sentiu muito motivado quando as tarefas em sala de aula envolviam o uso de músicas. A resposta de Segovia chamou a nossa atenção; antes a aluna não tinha prazer em desenvolver a expressão oral através deste recurso; no final da pesquisa, ela afirma que se sente muito motivada; já Trujillo continua não se sentindo estimulado com a utilização de canções em Espanhol durante as aulas. Em relação à prática de seminários para falar em Espanhol em sala de aula, metade do grupo investigado não se sente motivado (Córdoba, Logroño, Plasencia e Salamanca); Leganés se sente mais estimulado com essa metodologia que no início das disciplinas; Segovia, que antes não se sentia motivada, declara no final que seminários lhe

animam. No entanto, de acordo com os dados, as estudantes Córdoba e Plasencia que anteriormente se sentiam motivadas a apresentar seminários, afirmam que não gostam de realizar esse tipo de tarefa na L-alvo. Como podemos observar até o momento, as motivações dos sujeitos investigados vão variando ao longo do tempo no que tange à realização de diferentes tipos de atividades voltadas para a expressão oral em Espanhol, ou seja, tarefas que em alguns momentos os motivavam com o passar do tempo os desmotivam e vice-versa. Já em alguns tipos de atividades, as suas motivações se mantiveram constantes. Sendo assim, confirmamos uma vez mais que os dados analisados neste estudo condizem com o que afirmam Dörnyei e Ottó (1998) quando ressaltam que a motivação é uma entidade dinâmica, que muda com o tempo, de acordo com o nível de esforço do aprendente em busca de seus próprios objetivos, podendo oscilar regularmente com períodos de altos e baixos. Em seguida, apresentamos uma figura que ilustra as opiniões dos estudantes acerca das tarefas adotadas em sala de aula visando o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol após o término das aulas.



Fonte: elaborado pela autora.

Nesta pesquisa, ainda, aplicamos um questionário aos professores destes estudantes a fim de identificar que atividades em sala de aula eles acreditavam que mais os motivavam para a prática da expressão oral em Língua Espanhola. Ao analisar os dados, observamos os seguintes resultados: os docentes presumem que tanto as músicas quanto as discussões e debates são tarefas que animam os seus alunos a falar em Espanhol. Sendo assim, suas respostas coincidem com o que os estudantes pensam. Por outro lado, os professores supõem que as atividades orais que envolvem dramatizações/teatro e exercícios orais motivam muito

estes estudantes, mas, para estes últimos, elas não os motivam tanto. Em relação à memorização de diálogos, a maioria dos docentes crê que esse tipo de tarefa anima pouco os seus estudantes ou não os anima. Essa visão coincide com as opiniões dos alunos, uma vez que boa parte deles não demonstra uma tendência a sentir-se motivado ao realizá-las em classe. Assim como os alunos, os professores também acreditam que a prova oral é uma tarefa que motiva pouco a prática da expressão oral em Espanhol. Entretanto, as opiniões entre os discentes e docentes divergem no que tange aos seminários; enquanto metade dos professores acha que os estudantes se sentem animados a desenvolver de tarefa e a outra metade não, segundo os alunos, a realização de seminários se constitui uma atividade que menos os motiva – dentre todas pesquisadas.

Questionamos os participantes, no início do estudo, que elementos têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola, dentro e fora da universidade. Metade dos alunos (Granada, Leganés, Plasencia e Salamanca) acredita totalmente que as aulas do curso de licenciatura têm contribuído nesse sentido, porém Córdoba, Segovia e Trujillo concordam parcialmente. Logroño respondeu que não concorda que as aulas da universidade têm contribuído para o desenvolvimento da expressão oral. De acordo com as entrevistas, para os participantes, as aulas não contribuem para que eles possam aprimorar a fluência em Espanhol quando elas não são bem planejadas pelo professor, ou quando os colegas não fazem intervenções adequadas em classe durante o processo de aprendizagem da expressão oral na L-meta. Sobre este aspecto, durante a entrevista, Plasencia faz a seguinte declaração:

Excerto: *Tipo assim, quando você tá aprendendo, a gente, às vezes, você, tipo, você erra, normal. Até, tipo, quem é nativo (...) até quando você é nativo, você tem essa dificuldade de falar direito. Às vezes você erra uma palavra, e às vezes, quando você tá aprendendo, tem umas pessoas que sabem mais, e às vezes essas pessoas não deixam você desenvolver porque elas querem ficar corrigindo direto, e isso acaba criando um certo incômodo.* (Plasencia, entrevista).

Praticamente todos os participantes estão de acordo com que as leituras realizadas dentro e fora das aulas têm cooperado para o aprimoramento de sua expressão oral; apenas Córdoba concorda parcialmente. Perguntamos, ainda, aos estudantes se as atividades de conversação com os colegas em sala de aula lhes ajudavam a aperfeiçoar a referida habilidade. Nesse quesito, houve maior divergência de opiniões: Leganés concorda plenamente; Granada, Logroño, Plasencia, Salamanca e Trujillo não estão totalmente de acordo; Córdoba e Segovia discordam em relação às contribuições que esse tipo de atividade

pode promover. Mais uma vez, durante a entrevista, Plasencia descreve que a ação de alguns companheiros de sala de aula a desestimula a desenvolver a expressão oral em Espanhol:

Excerto: *E, às vezes, a gente tem colega que quer corrigir, quer ajudar, e acaba te ensinando do jeito errado, ou acaba querendo corrigir você, tipo, cê quer falar uma coisa e ele entende outra, e aí ele quer te corrigir, mesmo você tando certo, entendeu? Eu acho que isso prejudica um pouco* (Plasencia, entrevista).

Em relação às contribuições das práticas de bate-papo pela *Internet* com hispanofalantes, observamos que as respostas dos alunos foram mais diversificadas: Córdoba, Leganés e Trujillo concordam totalmente; Granada e Salamanca concordam em parte; Córdoba, Plasencia e Segovia discordam, sendo que as duas últimas estão totalmente em desacordo. No que se refere à apresentação de seminários, Granada concorda totalmente com o uso dessa metodologia em sala de aula para o aprimoramento da expressão oral em Espanhol, apesar de não gosta de falar muito, nem mesmo em sua língua materna. Já Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca e Trujillo concordam parcialmente. Por outro lado, Córdoba não acredita que a prática de seminários lhe auxilia a desenvolver-se oralmente em Espanhol e Segovia discorda totalmente. Sobre este assunto, esta última aluna apresenta a seguinte justificativa durante a entrevista:

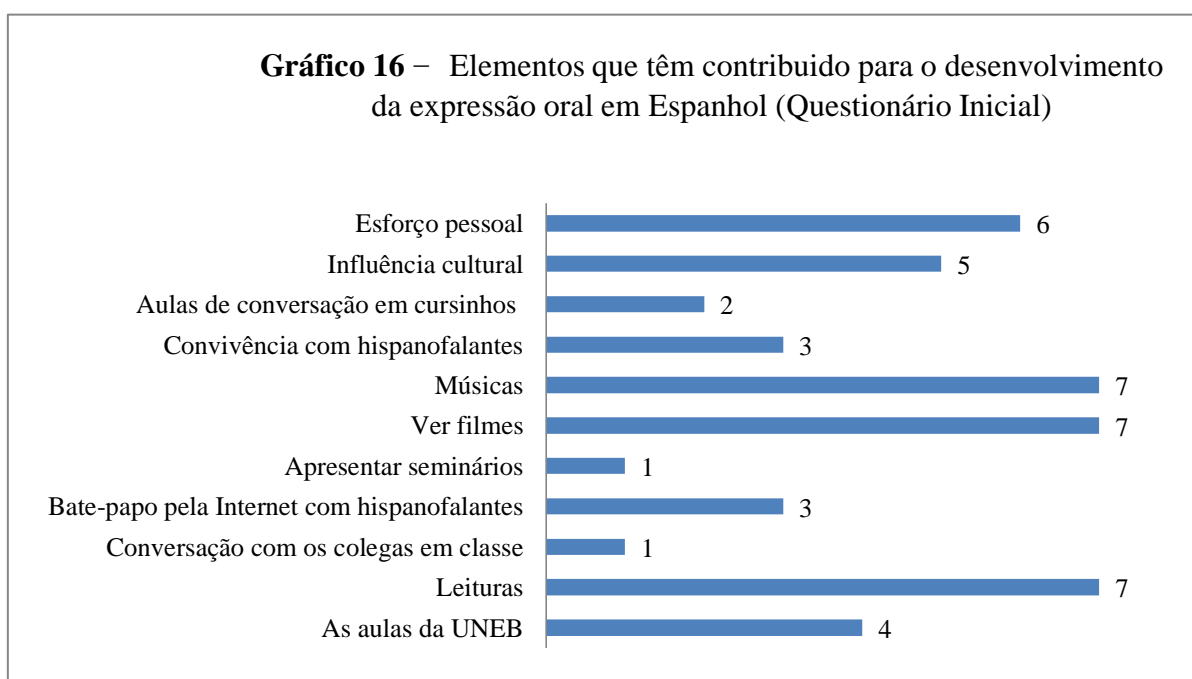
Excerto: *Eu acho que é essa questão, também, da turma, de não tá dando atenção devida. Muitas vezes, assim ó, se você disser assim: vai ter um seminário. Se não for nos últimos horários, a turma não vêm pra ver o seminário dos colegas. E, poxa, você quer, de qualquer forma, você quer uma audiência. Você se esforça pra tá ali. Não é só: ah, eu quero a nota, eu quero que o professor veja que eu sei, que eu estudei, que eu me apliquei. Você quer que os colegas também vejam, porque às vezes você vai colocar uma coisa interessante. E aí, poxa! chega aqui, sei lá, nove horas da manhã, você vai apresentar o seu seminário e a sala só tem duas ou três pessoas. É desestimulante.* (Segovia, entrevista).

Em resumo, na visão de Segovia, a prática de seminário só é válida quando há interesse e oportunidades reais de interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Praticamente todos os participantes do estudo afirmam que ver filmes e ouvir músicas em Espanhol têm servido como fonte de *input* para o desenvolvimento da expressão oral na L-alvo; apenas Granada concorda parcialmente sobre os benefícios destes recursos.

Logroño, Salamanca e Trujillo afirmam que a convivência com hispanofalantes têm contribuído para melhorar a sua fluência em Espanhol. Observamos que as respostas desses alunos estão em consonância com o que eles mencionam nas narrativas escritas, isto é, o

contato destes estudantes com falantes nativos de Língua Espanhola também serve como motivação. Leganés concorda parcialmente, haja vista que tem poucas oportunidades para conversar com hispanofalantes. Já as alunas Córdoba, Granada, Plasencia e Segovia discordam, uma vez que elas não têm chances de praticar a expressão oral dessa maneira. No que concerne às contribuições das aulas de conversação em cursinhos de idiomas, as respostas do grupo foram mais divergentes: Plasencia, Trujillo, Leganés e Salamanca concordam, sendo que os dois últimos consideram que parcialmente; por outro lado, Granada, Logroño discordam que as atividades de prática oral tenham ajudado a desenvolver a expressão oral; Córdoba e Segovia discordam totalmente.

A maioria dos sujeitos participantes (Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca e Trujillo) declara que a influência cultural tem fomentado o aprimoramento da habilidade linguística em foco; Segovia e Granada não estão de acordo, e Córdoba discorda totalmente. Todos os alunos afirmam que o esforço pessoal é um elemento que tem contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral; entretanto, Córdoba e Granada concordam parcialmente. Esta última reconhece, em sua narrativa escrita, que necessita se empenhar mais no que diz respeito ao aprimoramento da comunicação oral na L-meta. Com base nos dados aqui descritos, apresentamos, em seguida, um gráfico a fim de ilustrar a quantidade de respostas – em termos numéricos – sobre os elementos que têm contribuído para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola dos sujeitos investigados. Neste caso, consideramos apenas as respostas que os estudantes concordavam totalmente.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico acima, percebemos que os alunos pesquisados consideram os recursos como músicas, filmes e a leitura como aqueles que mais têm contribuído para a sua formação. Por outro lado, segundo estes alunos, alguns elementos como a apresentação de seminários e a conversação com os colegas (que são atividades diretamente voltadas para a expressão oral) têm colaborado pouco para o desenvolvimento de sua fala na L-meta. Sendo assim, estes resultados sugerem quais são os elementos com os quais estes alunos têm mais (ou menos) afinidade.

A fim de avaliar se houve mudanças ou não em relação às motivações dos sujeitos investigados, lhes perguntamos após o a conclusão das disciplinas ED 0086 e ED 0090, que elementos têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola, ao longo do curso de licenciatura, dentro e fora da universidade. Sobre a influência das aulas da graduação, observamos que houve modificações de posicionamentos; a maioria dos alunos concorda parcialmente – Córdoba, Logroño, Trujillo, Granada e Leganés –, sendo que os dois últimos antes estavam plenamente de acordo. Por outro lado, a aluna Segovia, que outrora estava parcialmente de acordo no que tange às contribuições das aulas para a sua formação em Espanhol, após a pesquisa afirma estar totalmente de acordo. Acreditamos que essa mudança de opinião da aluna está relacionada com o estabelecimento da confiança entre os alunos em sala de aula.

No que se refere à contribuição das leituras realizadas na L-alvo, notamos que também houve alterações dos pontos de vista dos estudantes. Antes, praticamente todos concordavam totalmente sobre os seus benefícios. No final das disciplinas, as opiniões se diversificaram: os alunos Granada e Leganés concordam em parte, enquanto Logroño e Segovia discordam em relação a este quesito. Durante as entrevistas, não encontramos pistas sobre porque os alunos mudaram de opinião.

Perguntamos aos participantes da pesquisa se as atividades de conversação em Espanhol, propostas em sala de aula, têm contribuído para que eles possam falar melhor em Espanhol. Metade dos alunos manteve a resposta do questionário inicial (Salamanca, Granada, Trujillo e Córdoba). A outra metade mudou o seu ponto de vista: Leganés, que antes concordava totalmente, concorda apenas em parte; Logroño e Plasencia, que estavam parcialmente de acordo, afirmam que não concordam; Segovia, que outrora discordava em parte, discorda plenamente que as práticas de conversação com os colegas de classe lhe auxiliam a desenvolver a fluência em Língua Espanhola. Segundo os dados, o grupo pesquisado evoluiu no que se refere à coesão, no entanto, acreditamos que ainda há fatores que funcionam como obstáculos para que estes estudantes se desenvolvam cada vez mais,

conforme podemos avaliar durante a análise dos dados. Mais uma vez, lembramos o que defendem Dörnyei e Eötvös (2000); segundo os autores, a coesão de grupo é um pré-requisito para o aumento da produtividade dos aprendentes de uma L2, ou seja, estudantes que pertencem a um grupo harmonioso são mais propensos do que outros a participar ativamente e se engajar nas atividades orais de forma colaborativa.

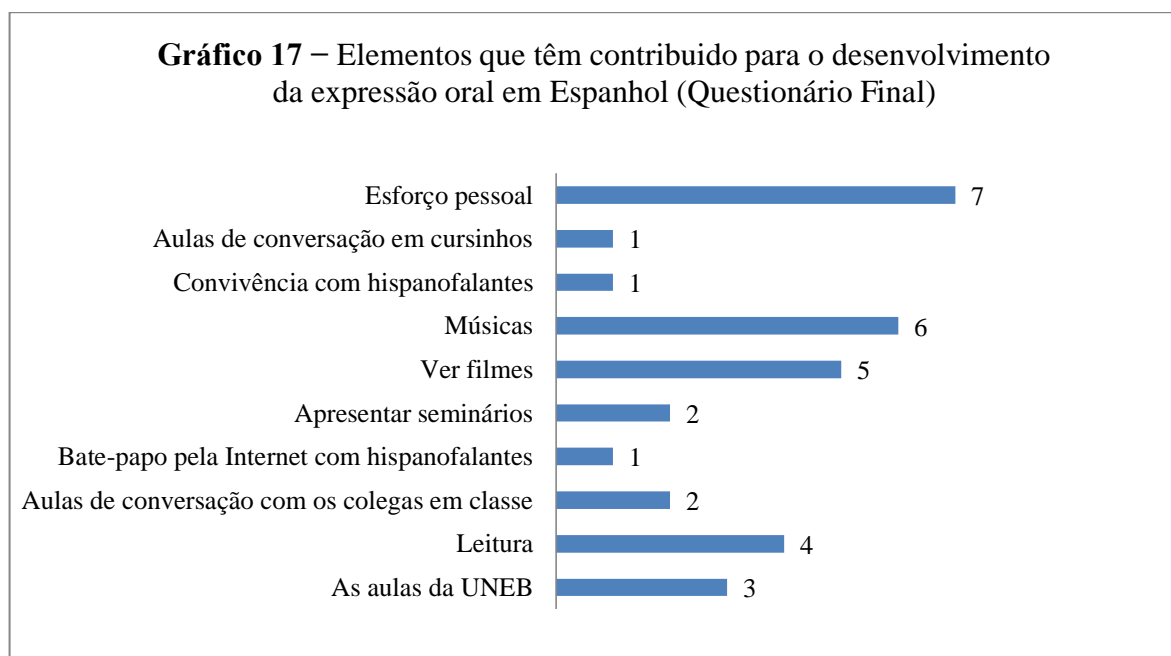
No que tange ao bate-papo pela *Internet* com hispanofalantes, a maioria dos alunos discorda da proposição porque não possuem esse hábito; apenas Logroño e Trujillo utilizam esse meio para praticar a expressão oral na L-alvo. No que se refere à apresentação de seminários, a maioria do grupo continua discordando sobre os benefícios desse tipo de atividade. No início da pesquisa, Granada concordava plenamente; no final, ela afirma estar parcialmente de acordo. Por outro lado, Segovia, que discordava totalmente, admite em parte que os seminários contribuem para o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol.

Questionamos os participantes da pesquisa sobre as contribuições de filmes e de músicas como fontes de *input* para aprimorar a expressão oral. Em relação aos filmes, a maior parte dos estudantes está plenamente de acordo, com exceção de Córdoba e Trujillo, que concordam em parte com os benefícios deste recurso audiovisual. No que se refere às músicas, praticamente todos confirmam que sim, menos Trujillo, que novamente concorda parcialmente. Ainda segundo dos questionários finais, a maioria dos alunos discorda de que a convivência com hispanofalantes têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral; na verdade, conforme já esclarecemos antes; estes alunos não têm oportunidades nesse sentido. Apenas Logroño e Trujillo convivem com falantes nativos de Espanhol e continuaram mantendo o contato ao longo das disciplinas.

No que tange às aulas de conversação em cursinho de idiomas, três concordam parcialmente sobre os seus benefícios (Plasencia, Salamanca e Trujillo), e cinco não estão de acordo com a proposição, sendo que dois discordam totalmente (Logroño e Segovia). Estes dois últimos alunos, conforme eles mencionaram nas narrativas escritas, nunca desenvolveram esse tipo de atividade fora das aulas da universidade, pois sempre contaram com o uso de aplicativos e bem como outros recursos disponíveis na *Internet*. Assim como no questionário aplicado no início da pesquisa, a maioria dos participantes atribui o desenvolvimento da sua expressão oral ao esforço pessoal; a aluna Granada continua concordando parcialmente, pois ela reconhece que precisa se dedicar mais ao estudo da L-meta no que se refere à habilidade de expressão oral. Como mencionamos nos parágrafos anteriores, os dados deste estudo condizem com o que postulam Dörnyei e Ottó (1998) quando afirmam que a motivação é um constructo complexo e dinâmico, que se modifica com

o tempo, conforme a postura do aprendente em direção a suas metas pessoais, podendo variar constantemente com períodos de altos e baixos.

Com base nas informações geradas no final da pesquisa, apresentamos, em seguida, um gráfico ilustrativo (em números) acerca dos elementos que contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola desses alunos. Do mesmo modo, consideramos apenas as respostas em que eles concordaram totalmente.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao examinar a figura acima, averiguamos que os alunos permanecem considerando os recursos como músicas, filmes e leitura como aqueles que mais têm cooperado para que eles aperfeiçoem a habilidade linguística em foco. Por outro lado, os dados revelam que houve um crescimento considerável no que tange à influência do esforço pessoal.

Apreciamos os questionários dos docentes a fim de identificar que elementos eles acreditam que têm contribuído para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola desses estudantes, durante a sua formação acadêmica, dentro e fora da Instituição. Vale salientar que, neste momento, consideramos apenas aquelas respostas em que os professores concordam totalmente. Ao analisar os dados, averiguamos que as opiniões dos docentes estão de acordo com o ponto de vista dos estudantes ao afirmar que os filmes, as leituras, e as músicas têm cooperado para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol desses alunos. Contudo, as ideias divergem no que tange às contribuições de bate-papo pela

Internet assim como a convivência com hispanofalantes. Para os professores, estes elementos cooperariam, mas, segundo os dados dos alunos, isso se dá apenas em alguns casos isolados.

Questionamos no início da pesquisa, aos participantes, que elementos têm dificultado o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola durante o curso de licenciatura. Quase todos afirmaram que as semelhanças da L-alvo com a Língua Portuguesa atrapalham o aprimoramento dessa habilidade comunicativa; Plasencia, Córdoba, e Segovia concordam totalmente; Granada, Leganés e Logroño concordam com essa dificuldade em parte.; Trujillo não acredita que as semelhanças entre a sua L1 e a L-alvo atrapalham a sua fluência. A resposta deste último, de certo modo, já era esperada, pois ele tinha, no momento da pesquisa, um nível Espanhol mais avançado de Língua Espanhola que os outros colegas, o que lhe permite distinguir melhor tanto as semelhanças quando as diferenças entre os dois idiomas.

Outro elemento que também dificulta o desenvolvimento desses alunos é a timidez; Córdoba, Granada, Segovia e Plasencia, reconhecem que têm vergonha de falar em Espanhol em sala de aula. Plasencia, por exemplo, confirma no questionário o que já havia relatado em sua narrativa escrita. Os alunos Granada, Leganés, Logroño e Plasencia admitem que, em alguns momentos, sentem nervosismo quando têm que falar em Espanhol em sala de aula. Ter medo de ser corrigido em público é um fator que também dificulta o aprimoramento da expressão oral dos alunos: Córdoba e Plasencia concordam totalmente com essa afirmação; Leganés e Salamanca declaram que o medo de ser corrigido lhes atrapalha em parte.

Logroño, Trujillo, Plasencia e Salamanca asseveram que a falta de recursos na universidade também prejudica o aperfeiçoamento da sua expressão oral: os dois primeiros estudantes concordam totalmente; as duas últimas afirmam em parte. Outros problemas foram mencionados pelos participantes da pesquisa, porém com menos impacto como, por exemplo, os ruídos internos e externos à sala de aula. Esses ruídos, de acordo com Plasencia, Salamanca e Segovia seriam causados por conversas paralelas entre os próprios estudantes durante as aulas. Outra dificuldade, segundo os dados dos questionários, seria o número de horas dedicado à expressão oral na carreira que eles estão cursando, isto é, a carga horária é insuficiente: Plasencia e Salamanca concordam totalmente, e Trujillo, parcialmente, sobre este aspecto.

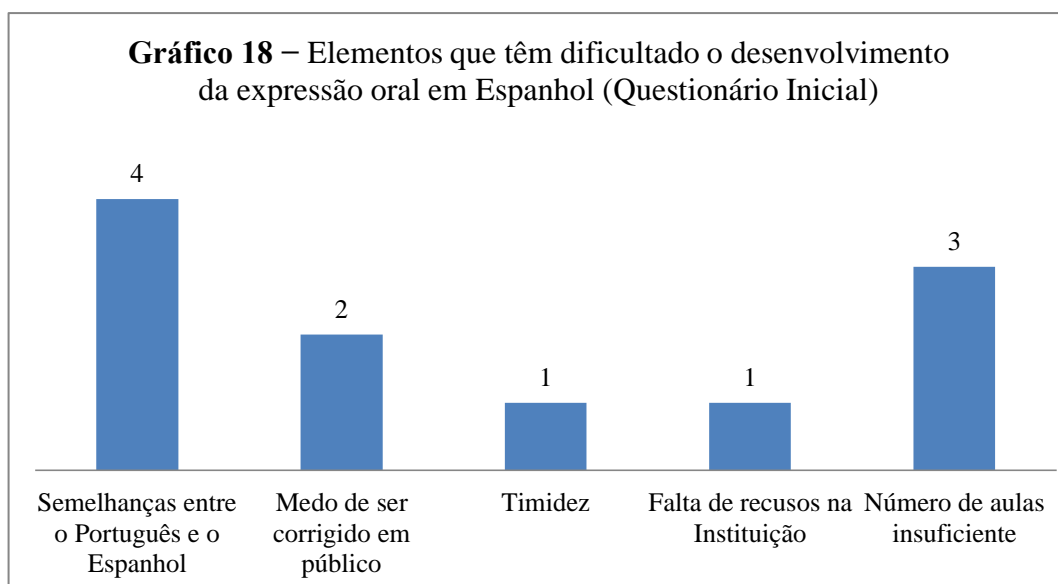
Logroño, Plasencia e Salamanca acreditam, em parte, que há ausência de atividades orais nas aulas da universidade. Em outras palavras, eles asseveram que a carga horária destinada para esse fim é restrita. Plasencia, por exemplo, durante a entrevista, justifica que só dispõe do ambiente da sala de aula para aprimorar a habilidade de expressão oral:

Excerto: *A gente não tem outro contato com a língua, a gente não inclui em momento nenhum da vida. Tem gente que até tem, que você conhece, que viaja (...) A gente só tem contato com o Espanhol no período da manhã. Eu acho que quando você tá em contato, e você quer aprender, você tinha que ter, tipo, um contato maior com a Língua, entendeu?* (Plasencia, entrevista).

Salamanca alega que a carga horária destinada à expressão oral em Espanhol, na universidade, deveria ser ampliada, pois ela não tem outro tempo além da sala de aula para desenvolver essa habilidade comunicativa. A estudante faz a seguinte declaração sobre o número de aulas:

Excerto: *São poucas. Porque já que o nosso curso é de uma Língua Estrangeira, a gente precisaria praticar mais. Ai as pessoas falam: Ah, mas temos que praticar mais em casa. Não é. A gente só tem Compreensão Oral, esse semestre, uma vez na semana, e são só essas três aulas. (...) Eu acho que deveria ser duas vezes na semana, porque, digamos, eu trabalho e estudo, eu tento dar o meu melhor. Se eu não tivesse trabalhando, eu teria me dedicando mais. Então, qual é a minha dedicação maior? É pela manhã, porque eu saio daqui direto pra o trabalho (...) Por isso que a Compreensão Oral na sala tem que ser... a prática oral tem que ser maior, porque eu tento praticar mais ouvindo música. Sempre que eu escuto música, eu tô cantando em casa.* (Salamanca, entrevista).

A seguir, apresentamos um gráfico ilustrativo – em números – sobre os fatores que têm dificultado o aperfeiçoamento da habilidade de expressão oral desses alunos. Neste caso, consideramos apenas as respostas que eles afirmaram estar totalmente de acordo.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as informações apresentadas no gráfico acima, percebemos que a maior dificuldade apontada pelos estudantes é de natureza linguística e, em seguida, a quantidade de horas dedicadas ao desenvolvimento da expressão oral no currículo do Curso de Licenciatura. A necessidade de mais aulas para praticar a habilidade em foco é um assunto citado – pelos estudantes – tanto nos questionários quanto durante as aulas presenciais. Outros elementos que também têm oferecido dificuldade para estes alunos, de acordo com os dados, são de ordem afetiva, além da falta de recursos variados para aprender o idioma.

Nos questionários finais, perguntamos novamente aos participantes que elementos têm dificultado o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola. No início da pesquisa, metade dos alunos afirmava que as semelhanças entre o Português e o Espanhol era um obstáculo. Após cursar as disciplinas ED80086 e ED0090, a maioria deles concorda parcialmente (Granada, Leganés, Logroño, Salamanca, Segovia e Trujillo). A estudante Plasencia, que mencionou essa dificuldade tanto no questionário inicial quanto na narrativa, continua opinando que a semelhança entre a L1 e a L-alvo, para ela, é um obstáculo. Por outro lado, Córdoba, que antes concordava plenamente que esse elemento era um problema, no questionário final discorda completamente da afirmação. Conforme já explicamos, supomos que à medida que os alunos vão dominando a L-meta, as semelhanças entre ambas as línguas se constituem cada vez menos em um obstáculo.

Em relação ao medo de ser corrigido em público ao falar em Espanhol dois estudantes assumiam que tinham essa dificuldade, e dois alunos afirmavam que em parte. No questionário final, metade do grupo pesquisado afirma não ter mais esse temor. Neste quesito, destacamos a resposta da estudante Córdoba, que confirma a sua mudança de ponto de vista durante a entrevista:

Excerto: *E hoje em dia já não tenho mais vergonha. Se eu errar, errei, eu vou aprender como é a forma correta. E essa aula, agora, de Compreensão, essa, desse semestre, também tá me ajudando nisso. Eu acho que todos os alunos estão pensando igual. (Córdoba, entrevista).*

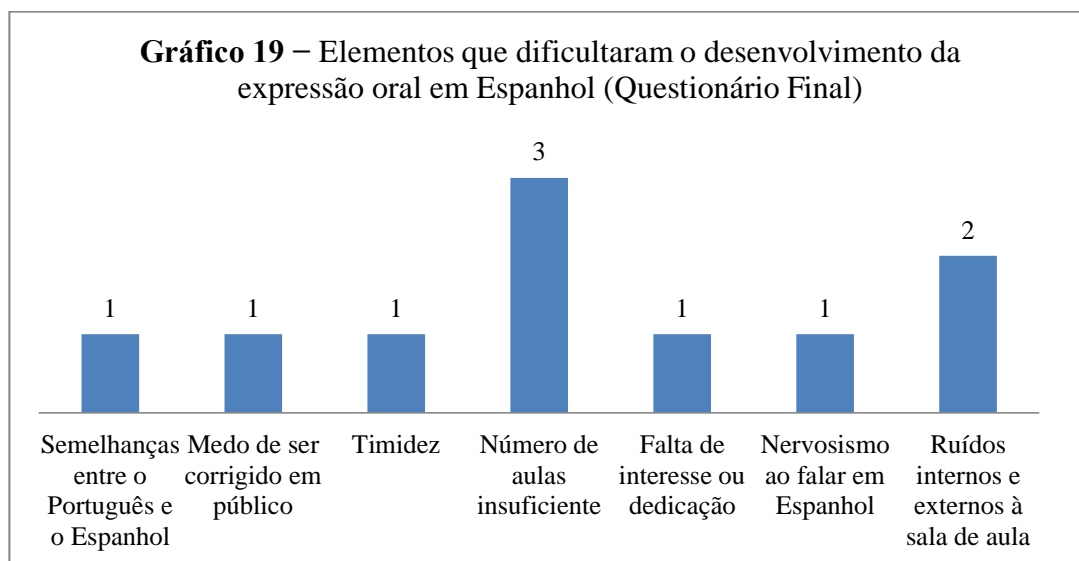
Sobre a timidez para se expressar oralmente na L-alvo, observamos poucas mudanças de opinião no questionário final; metade do grupo (Córdoba, Granada, Leganés e Segovia) assume que, em parte, tem receio. Destacamos que a estudante Plasencia confirma que a timidez continua sendo para ela uma dificuldade na hora de falar em Espanhol em classe. Praticamente todos os alunos discordam de que a falta de interesse seja um empecilho para o desenvolvimento da habilidade linguística em questão; o estudante Leganés, que antes discordava dessa afirmação, afirma por último que a falta de interesse se constitui um

problema para que ele aprimore a sua expressão oral. Durante a pesquisa, ele declara que poderia ter se dedicado mais no sentido de tomar a iniciativa para falar em Espanhol tanto dentro como fora de sala de aula, conforme já mencionamos.

Observamos, ainda, que metade dos alunos assume que fica nervoso quando tem que falar em Espanhol em sala de aula, enquanto a outra metade declara não ter essa dificuldade. Entretanto, destacamos que no começo da pesquisa as estudantes Córdoba e Segovia discordavam da afirmação, mas no final afirmam que o nervosismo as atrapalha em parte. Por outro lado, Logroño e Plasencia, que outrora concordavam em parte com esta questão, no final do estudo assumem que esse elemento ainda é um empecilho para o aperfeiçoamento de sua expressão oral. Dos oito alunos, seis discordam de que há pouca cobrança para que o aluno fale em Espanhol durante as aulas. Somente Córdoba e Segovia concordam em parte. No que tange à ausência de motivação por parte dos professores durante as aulas, praticamente todos discordam dessa proposição. Apenas Córdoba declara que há ausência de motivação dos docentes, ainda que em parte.

A maior parte dos participantes discorda que os ruídos internos e externos à sala de aula interferem de maneira negativa no desenvolvimento da sua expressão oral em Língua Espanhola durante as aulas. Entretanto, Salamanca e Segovia apontam esse quesito como problema, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, conforme explicamos nos parágrafos anteriores. Em relação à falta de recursos na universidade, Córdoba, Logroño, Plasencia e Segovia concordam parcialmente com essa questão. Já os estudantes Granada, Leganés e Trujillo não estão de acordo e Salamanca não concorda em absoluto. Sobre a quantidade de horas dedicadas à expressão oral no curso de graduação, metade dos alunos (Plasencia, Salamanca, Córdoba e Segovia) declara que sejam insuficientes. Vale destacar que as últimas alunas, no questionário final discordavam dessa afirmação. Observamos, ainda, que os alunos discordam que os conteúdos das aulas da universidade não sejam interessantes. No entanto, Córdoba, Leganés e Trujillo discordam em parte. A mesma opinião os alunos tiveram sobre a insatisfação com o curso de Letras/Espanhol, isto é, eles discordam de que suas expectativas em relação ao curso no que tange ao domínio da expressão oral não estão sendo atendidas. Ao analisar os dados, confirmamos o que postulam Ushioda e Dörnyei (2002) quando afirmam que a motivação é um constructo abstrato, multifacetado e suscetível a vários processos internos, contextuais e temporais. Deste modo, é difícil de ser observado de forma objetiva e direta.

Em seguida, apresentamos um gráfico ilustrativo – em números – sobre os fatores que dificultaram o desenvolvimento da expressão oral desses estudantes. Mais uma vez, consideramos apenas as respostas que eles afirmaram estar totalmente de acordo.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as informações supramencionadas, vimos que os resultados alcançados de certo modo coincidem com os que foram identificados nos outros instrumentos utilizados neste estudo como, por exemplo, as narrativas e as entrevistas. Ou seja, os elementos que mais dificultaram o aperfeiçoamento da expressão oral destes estudantes foram os de natureza emocional, afetiva e contextual. Segundo alguns alunos, o ambiente físico e a quantidade de horas destinadas a essa tarefa (principalmente esta última) foram fatores que não cooperaram para que o aprendizado fosse totalmente bem sucedido.

A fim de compreender com mais detalhe as informações concedidas pelos estudantes participantes deste estudo, perguntamos também aos professores que elementos eles acreditavam que tinham dificultado o aprimoramento da expressão oral em Espanhol desses aprendentes, durante a formação acadêmica. Ressaltamos, uma vez mais, que neste estudo consideramos somente as respostas que os docentes afirmam estar totalmente de acordo. Percebemos que as opiniões dos professores convergem quando metade deles afirma que as semelhanças entre o Português e o Espanhol, o medo de ser corrigido em público, a timidez, e a falta de recursos na Instituição têm impossibilitado o aprimoramento da expressão oral dos estudantes. O nervosismo para falar na L-alvo também é outra dificuldade apontada tanto pelos professores quanto pelos alunos, porém estes apenas a admitem no final da pesquisa. Por outro lado, a maioria dos docentes não acredita – ao contrário dos estudantes – que o

número de horas dedicado à prática da expressão oral no curso de Letras/Espanhol seja insuficiente. Entretanto, metade dos professores assevera que a falta de interesse e dedicação por parte dos estudantes é um dos fatores que também têm dificultado o aperfeiçoamento da habilidade linguística em questão. Nesse sentido, considerando a nossa experiência no que se refere à formação de professores de Espanhol, estamos de acordo tanto com a opinião dos estudantes quanto a dos professores investigados.

Durante as observações em sala de aula, percebemos alguns comportamentos que nos auxiliaram a compreender melhor as motivações dos participantes bem como os elementos que têm contribuído ou dificultado o desenvolvimento da sua expressão oral. Por exemplo, na aula do dia 07 de outubro de 2016, a professora da disciplina ED0086 propôs à turma uma atividade de conversação com o objetivo de discutir sobre ter ou não vergonha de falar em Espanhol. Para iniciar, a docente solicitou ao grupo que buscasse textos na *Internet* que tratassem sobre o assunto que seria abordado. Os alunos tiveram aproximadamente 30 minutos para fazer uma seleção, e anotar palavras que pudessem utilizar durante a prática oral. Após a leitura silenciosa, os participantes se dividiram em duplas e conversaram sobre os textos que haviam lido para fundamentar os seus argumentos. Por último, cada estudante compartilhou com a turma se tinha ou não vergonha de falar em Espanhol e justificou as suas respostas. Nesse momento, observamos que Granada admite que a timidez é um elemento que tem dificultado o seu desenvolvimento no curso, embora no questionário ela reconheça que este problema a atrapalha em parte. Durante a realização da atividade, a aluna dá o seguinte depoimento: “*Eu não gosto de falar nem mesmo em Português, eu me sinto desestimulada, eu sou tímida*” (Granada, nota de campo). Nessa mesma aula, assim com mencionou na narrativa escrita e no questionário, Plasencia destaca mais uma vez que as semelhanças entre a L1 e a L-alvo têm dificultado o seu desenvolvimento no que se refere à habilidade de expressão oral, explicando algumas razões, conforme observamos neste excerto:

Excerto: *O aluno, no começo, pensa que a Língua Espanhola é fácil porque tem semelhanças com o Português, mas com o tempo ele se desilude quando descobre que o Espanhol não é igual e fácil como ele imaginava. Isso diminui a motivação do aluno.* (Plasencia, nota de campo).

Assim como no questionário, Logroño confirma, durante a aula, que não tem medo de ser corrigido em público. Ele reconhece que a correção apresenta vantagens e defende que este recurso é inerente ao processo de ensino-aprendizagem: “*A correção pode a primeira vista não ser algo bom, mas futuramente pode trazer benefícios para quem é corrigido*”

(Logroño, nota de campo). No geral, percebemos que a atividade proposta pela professora foi relevante, pois proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver tanto as estratégias sociais quanto afetivas; os alunos, que eram tímidos tiveram a oportunidade de refletir e falar em sala de aula sobre as dificuldades que enfrentavam com a timidez. Por outro lado, os que eram mais extrovertidos, compartilharam como venceram ou como encaram esse problema.

No primeiro encontro da disciplina ED 0096, que ocorreu no dia 06 de fevereiro de 2017, a professora solicitou aos estudantes que falassem um pouco sobre as suas expectativas em relação ao curso. Alguns sujeitos participantes aproveitaram e compartilharam acerca das experiências na disciplina anterior. Leganés, por exemplo, afirma que gostou muito da aula da disciplina ED0087 que teve como objetivo discutir sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam para desenvolver a compreensão e expressão oral. O aluno se refere à aula que ocorreu no dia 07 de outubro de 2016 (descrita nos parágrafos anteriores). Segundo Leganés, “*a aula funcionou como uma espécie de ‘terapia’*” (nota de campo). Para Segovia, assim como para Plasencia e Salamanca, “*a disciplina tem uma carga horária muito curta, considerando as necessidades do grupo*” (Segovia, nota de campo). Deste modo, a quantidade de horas, em sua visão, deveria ser ampliada. Assim como no questionário inicial, nessa aula, o aluno Leganés reafirma a necessidade de ampliar o seu vocabulário em Espanhol ao declarar quer aprender mais léxico.

Nas aulas dos dias 03 e 17 de abril de 2017, a professora utilizou a música como recurso didático. A pesar da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa afirmar que se sentem muito motivados quando realizam atividades que envolvem músicas em Língua Espanhola, observamos diferentes condutas. No dia 03 de abril de 2017, a docente propôs aos alunos que cantassem uma música que funcionava como um trava-língua. Durante o desenvolvimento da tarefa, observamos que todos os estudantes participaram com ânimo e empolgação. Já na aula ministrada em 17 de abril do mesmo ano, a professora utilizou um aplicativo em seu telefone celular – estilo *karaokê* –, a fim de os alunos cantassem algumas músicas em Espanhol. Nesse dia, percebemos que os estudantes se sentiram tímidos para realizar essa tarefa, uma vez que as suas *performances* seriam gravadas em formato de áudio (pelo próprio aplicativo), e posteriormente ouvidas por toda a turma. Alguns alunos como Granada, por exemplo, mencionou que se sente incomodada com esse tipo de prática, pois tem vergonha de escutar a si mesma falando em Espanhol. Sendo assim, verificamos que a timidez se apresenta como obstáculo para que estes aprendentes desenvolvam a sua expressão oral em Língua Espanhola, a depender do tipo de tarefa proposta. Apesar da introversão, apenas Leganés aceitou o desafio de cantar uma música na L-alvo. As observações em sala de

aula nos fizeram refletir sobre diferentes aspectos relacionados ao processo motivacional de aprendentes de L2. Entre estes aspectos, percebemos a importância de os professores planejarem aulas de maneira que envolvam as identidades de seus alunos e fomentem a aprendizagem de forma contínua e progressiva entre o que eles aprendem e desenvolvem em classe e o que eles são e o que eles têm interesse de realizar fora da universidade, no presente e no futuro (USHIODA, 2011).

Ao analisar as postagens realizadas pelos participantes no *Blog*, na seção *Fórum*, identificamos opiniões e posicionamentos semelhantes aos dados anteriormente analisados em relação ao seu processo motivacional visando o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol. Para iniciar, perguntamos aos estudantes se eles ficam nervosos durante as práticas de expressão oral na L-meta, e o que eles fazem para não se sentirem dessa forma. Em seguida, lhes questionamos porque muitos aprendentes se sentem nervosos no momento de falar na L-alvo, no intuito de avaliar a visão deles sobre este assunto. Assim como no questionário inicial, o estudante Leganés demonstra mais uma vez uma preocupação especial em relação à aprendizagem de léxico em Espanhol, assim como o receio de comunicar-se oralmente em Espanhol diante de várias pessoas. Além disso, ele demonstra apreensão no que se refere à fluência no idioma, conforme observamos no seguinte excerto:

Excerto: *Minha maior dificuldade é falar perto de alguém que tem um léxico superior o que eu tenho, falar em público, ter o medo de ser corrigido, além de não ter uma alta velocidade de pensamento para fazer a tradução.* (Leganés, *blog*).

Logroño se identifica com o comentário de Leganés e responde: *“Olhe, isso acontece comigo também”*. Plasencia declara no *Blog*, assim como na entrevista, que é uma pessoa tímida, e que se sente preocupada quando realiza tarefas nas quais deve expressar-se oralmente para um grupo de pessoas: *“Tenho medo de falar em público e perto de pessoas que não sabem esperar o meu raciocínio e, como eu sou muito tímida, acredito que isso me impeça de tentar mais”* (Plasencia, *blog*). Em seguida, interrogamos a aluna porque ela acredita que as pessoas que a escutam falar em Espanhol não têm paciência com ela. Plasencia esclarece que nem todas as pessoas, mas *“existem algumas que gostam de julgar. Elas pensam que a gente tem que saber tudo”* (Plasencia, *blog*). Em nossa visão, a opinião da aluna demonstra uma preocupação com a sua autoimagem. Trujillo emite uma opinião semelhante à de Plasencia, quando destaca que a motivação do aprendente de línguas pode ser influenciada por fatores como a timidez, a avaliação dos colegas de sala de aula e do (a)

professor (a) em relação ao seu desempenho linguístico e à insegurança na hora de falar em Espanhol:

Excerto: *Acredito que o medo de falar um idioma estrangeiro, na maioria das vezes, seja por causa da timidez, por medo de parecer ridículo, ou porque nos sentimos inseguros ou desconfortáveis, ou inclusive frustrados. (Trujillo, blog).*

Entretanto, Trujillo esclarece que o medo de expressar-se oralmente em Espanhol nunca esteve presente ao longo de sua aprendizagem. Em seu comentário, ele sugere algumas estratégias que podem ser utilizadas para vencer este obstáculo, como, por exemplo, dedicar-se continuamente ao estudo do idioma, praticar a compreensão oral (já que ela está interligada com a expressão oral) e a autoavaliação, como podemos ler no seguinte excerto:

Excerto: *Não, nunca tive medo de falar em Espanhol, talvez por acreditar que é falando e errando que se aprende. E também acredito que precisamos criar alguns passos para evitar que o medo de falar um idioma interfira no nosso crescimento como, por exemplo, treinar a compreensão oral, não ser tão perfeccionista, estudar mais, verificar o que pra você é mais difícil, etc... (Trujillo, blog).*

Em seu comentário, Logroño admite que também se sente nervoso quando está sendo avaliado em uma tarefa voltada para expressão oral em Língua Espanhola. Assim como Plasencia, acreditamos que o aluno também demonstra uma preocupação com a autoimagem. Por outro lado, do mesmo modo que Trujillo, ele cita a estratégia que utiliza para superar este obstáculo:

Excerto: *Eu fico nervoso para falar quando alguém está me avaliando, quando eu sei que estarei falando para que os meus erros sejam apontados. Sabendo que é assim, eu tento respirar muito e pensar que o máximo que pode acontecer é “tropeçar na fala”, e que se eu ficar nervoso, eu vou me sair pior. (Logroño, blog).*

Do mesmo modo que na entrevista, Córdoba afirma no *blog* que a timidez e a vergonha são elementos que interferem o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol, como podemos ler no seguinte trecho: *“Eu fico nervosa quando eu falo, cada vez que eu tenho que enfrentar uma grande quantidade de pessoas que estão esperando a minha intervenção. Não tenho dificuldade de falar, mas tenho vergonha”* (Córdoba, *blog*).

Salamanca declara que não sente nervosismo ou vergonha diante dos seus companheiros de sala de aula. Contudo, a aluna esclarece que o comportamento gestual do (a)

professor (a) pode inibi-la em algumas situações, e explica a estratégia que adota a fim de não prejudicar o desenvolvimento da expressão oral. Salamanca também sugere que o motivo pelo qual os alunos se sentem nervosos está atrelado à falta de fluência na Língua Espanhola:

Excerto: *Eu não fico nervosa com os meus companheiros de classe, tampouco tenho vergonha ou timidez. Mas quando um (a) professor (a) está olhando para mim com uma expressão de que eu estou falando algo errado, Sim! Para não ficar nervosa, eu tento falar devagar para que ele me ajude a falar corretamente o que eu quero dizer. E acredito que esses estudantes de Língua Espanhola ou de qualquer outro idioma ficam nervosos porque querem falar ao mesmo tempo e quem falam em sua língua materna, ao mesmo tempo em que estão pensando e nada acontece como se esperava. (Salamanca, blog).*

O comentário de Salamanca confirma, mais uma vez, o que afirma Dörnyei (2001) quando postula que a motivação do aprendente de uma L2 está suscetível, dentre outros aspectos, à influência do professor. Ainda no *Blog*, na seção *Fórum*, perguntamos aos alunos se eles se preocupam em conseguir expressar as suas ideias nas aulas de Espanhol sem cometer erros, e como se sentem quando um professor (ou professora) os corrige em sala de aula. Neste mesmo tópico, questionamos aos estudantes se a correção é um instrumento que os inibe ou ajuda a desenvolver a expressão oral na L-meta. Salamanca afirma que a correção de erros não lhe produz desconforto. Não obstante, ela precisa sentir segurança no professor ao exercer esse papel:

Excerto: *Não me preocupo que me corrijam, pois não me incomoda. Para que eu consiga um bom desenvolvimento da língua, é necessário que um professor me dê uma orientação correta. Sempre que expresso as minhas ideias, sinto mais vontade de falar tudo o que eu penso, sem medo, pois é com a prática que eu vou conseguir um nível melhor de língua estrangeira. (Salamanca, blog).*

Logroño supõe que a timidez é elemento que faz parte da aprendizagem de línguas, em maior ou menor medida, variando de acordo com o perfil do aluno. Para ele, o aprendente deve buscar superar essa dificuldade e aproveitar as situações e ocasiões para aprimorar a sua expressão oral. Ademais, Logroño conta com o apoio de um indivíduo que não faz parte de seu contexto de sala de aula para desenvolver a fala em Espanhol e obter um *feedback* acerca de seus avanços, conforme podemos ler neste trecho:

Excerto: *Bem, acredito que a inibição sempre existirá. Ainda que a gente tenha um bom nível de língua, ser corrigido varia muito com as circunstâncias. Às vezes passa pela mente que pode ser motivo de timidez,*

mas eu quase sempre penso que é a oportunidade para melhorar nos pontos onde há falhas. Há um amigo que sempre me corrige em alguns verbos no passado e vejo isso como uma sinalização do que eu preciso, ou seja, estudar verbos. Eu sou positivo com isso. (Logroño, blog).

No *Blog*, Córdoba também comenta que não se sente incomodada quando os seus colegas e professores a corrige durante as atividades voltadas para a expressão oral em Língua Espanhola. Ela reconhece os erros como um ingrediente que faz parte do processo de aprendizagem. Sendo assim, as correções têm o objetivo de contribuir para o seu avanço no idioma. Por outro lado, ela destaca que as correções feitas de forma indevida podem influenciar negativamente o desenvolvimento da expressão oral na L-meta:

Excerto: *No geral, os meus companheiros de sala de aula não fazem correção a ponto de eu me sentir incomodada, muito menos os professores. Eles fazem isso para o avanço da minha aprendizagem. Eu não me preocupo em ter pressa; estou conseguindo nas aulas de Espanhol de acordo com o nível de ensino, ou seja, Básico II. Se eu cometo erros, é natural da aprendizagem, então eu não me preocupo. Acredito que a correção de um aluno, se é feita com a intenção de ajudar a conseguir, ok! Se é para incomodar, não. Se for dessa forma, faz com que o outro aluno se sinta inibido e tenha dificuldades com o avanço no estudo do Espanhol. (Córdoba, blog).*

Plasencia também concorda com os benefícios das correções durante o processo de aprendizagem de ELE, em particular, para o desenvolvimento da expressão oral. Assim como Córdoba, ela enfatiza que as correções devem ser feitas de maneira adequada:

Excerto: *Não me incomoda ser corrigida, pois tenho vontade de falar de maneira correta. Quando eu estou tentando expressar as minhas ideias, tento ao máximo não cometer erros, e quando eu sou corrigida, creio que isso me ajuda a desenvolver a expressão oral. Mas depende da correção, porque tem almas pessoas que só querem incomodar, e às vezes elas ainda nos corrigem de maneira incorreta. (Plasencia, blog).*

Leganés emite uma opinião semelhante à de Logroño, isto é, para ele, a timidez sempre fará parte do processo de aprendizagem de ELE, em diferentes proporções, as quais irão variar conforme o perfil do estudante. Do mesmo modo que Logroño, Leganés acredita que os erros devem servir como oportunidades para aperfeiçoar a habilidade linguística em questão:

Excerto: *Assim como Logroño comentou, acredito que a inibição sempre existira. É algo natural do homem. Tem que falar, não importa a situação em que esteja. Devemos compreender os erros e transformá-los em acertos, já que é por meio dos erros que aprendemos a falar quando somos crianças, é o mesmo que acontece quando começamos a falar um segundo idioma.*

Ainda que existam as correções dos professores e alunos, temos que ser compreensivos e absorver as correções para o nosso léxico. (Leganés, blog).

Sobre este ponto, Segovia também concorda com os demais colegas. Porém, ela adverte que alguns estudantes se sentem incomodados quando são corrigidos por seus pares durante as classes. Nestes casos, ela prefere ser omissa e não fazer intervenções, conforme verificamos no seguinte excerto:

Excerto: *Não me incomoda ser corrigida, nem nas aulas, nem em nenhum outro momento. Eu acho que as correções me fazem ver os pontos deficientes para que eu possa melhorar. Mas tem gente que não gosta muito das correções dos colegas durante as aulas, então, mesmo que eu saiba, eu não faço correções, ainda que eu já tenha feito. (Segovia, blog).*

Ao analisar as postagens realizadas no *Blog*, na seção *Dialogos Dialogados*, também identificamos alguns aspectos que contribuem ou prejudicam o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, segundo a perspectiva dos participantes deste estudo.

No dia 2 de setembro de 2016, os alunos realizaram uma avaliação da disciplina ED 0087. Para isso, a professora dividiu a turma em dois grupos e solicitou que apresentassem uma exposição oral sobre algum tema de interesse. Cada equipe tinha 30 minutos para fazer a apresentação e mais 20 minutos para responder as perguntas feitas pelos demais colegas. O primeiro grupo apresentou um texto teórico que abordava o tema acerca da expressão oral enquanto habilidade linguística, e o segundo tratou sobre o uso das ferramentas tecnológicas para a aprendizagem de Espanhol. Sobre esta aula, Granada faz o seguinte comentário:

Excerto: *Na aula de hoje, tivemos a oportunidade de falar muito, foi muito boa. Eu tive a oportunidade de falar mais, já que eu não falo quase nada. Fiquei um pouco nervosa e com vergonha também, falei um pouco em Português, porque houve algumas palavras que eu não sabia dizer em Espanhol, mas eu fui bem, melhor do que em outras vezes. Acredito que vou melhorar muito com o tempo. (Granada, blog).*

Em outras palavras, de acordo com a estudante, a aula foi motivadora porque ela encontrou diversas oportunidades para falar em Espanhol. Este comentário sugere que a realização de um bom planejamento das atividades voltadas para a expressão oral, por parte do professor, de modo que os aprendentes se sintam cómodos para falar contribui para que os seus objetivos sejam alcançados. Leganés também comenta no *Blog* sobre esse mesmo encontro. Segundo este aluno, a aula foi motivadora porque ele teve a oportunidade de

praticar a fonética e ampliar o seu léxico. Esse interesse ele também demonstra tanto nos questionários quanto na entrevista:

Excerto: *Na aula do dia 2 de setembro eu tive a oportunidade de desenvolver muito mais a minha oralidade. O exercício de falar diferentes palavras, de fato, me permite ter atenção na pronúncia correta. Ainda que eu não tenha muito léxico, pude entender de tudo que falei na apresentação. Acredito que na caminhada do curso eu alcançarei a forma mais correta de falar. Utilizar diferentes léxicos facilita muito na hora de aplicar a nossa oralidade. Então, é necessário ter consciência de que temos a capacidade de falar, ainda que seja lento, mas somos capazes. (Leganés, blog).*

Córdoba fez a mesma avaliação que Leganés acerca da aula mencionada, e enfatiza que a disciplina tem sido relevante não somente para ela como para os seus colegas de classe também. Segundo a aluna, a aula foi motivadora uma vez que ela teve a oportunidade de aprimorar algumas questões linguísticas como a fonética e o léxico da Língua Espanhola. Além disso, Córdoba considera que a atmosfera da aula contribuiu para que ela deixasse de lado a timidez. Além disso, o contato cada vez maior com o idioma lhe tem proporcionado o desenvolvimento desejado, como podemos analisar no seguinte depoimento:

Excerto: *Eu gostaria de destacar que, desde o princípio, essa aula tem sido muito importante para o meu progresso na fala, não somente para mim, como para os meus colegas também. Está claro que eu tenho desenvolvido muito o meu vocabulário e a minha pronúncia. Avancei na timidez, um obstáculo que a maioria dos estudantes deste curso ou quaisquer outros cursos de idiomas enfrentam, mas com o tempo e a intimidade que está sendo desenvolvida com a linguagem, isto é cada vez menos problemático. (Córdoba, blog).*

No dia 23 de setembro do mesmo ano, a professora realizou uma avaliação oral com a turma utilizando como proposta de entrevistas. Para boa parte dos participantes, segundo as respostas dos questionários e das entrevistas, a avaliação oral é uma atividade que não contribui para o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola, pois, na maioria das situações, lhes causa desconforto, isto é, a condição de estar sendo avaliado gera insegurança. No entanto, ao analisar as postagens dos alunos no *blog*, observamos comentários positivos a respeito dessa prática. Córdoba, por exemplo, menciona que a avaliação oral foi motivadora porque a metodologia adotada pela professora, ao aplicar a atividade, na sua visão, foi adequada. Ela se sentiu estimulada porque a docente criou um clima descontraído, o que colaborou para que os alunos tivessem êxito:

Excerto: *Olá a todos! Hoje tivemos uma avaliação muito boa. No início, eu estava nervosa, mas o método que a professora utilizou para aplicar a sua prova oral foi muito bom! No diálogo com os meus colegas eu percebi que, na verdade, eu desenvolvi a oralidade sem pressão e desde o meu ponto de vista. Tivemos um bom desempenho. (Córdoba, blog).*

Salamanca dá ênfase aos mesmos benefícios que Córdoba em relação à avaliação oral proposta pela professora em sala de aula, ou seja, a sensação de liberdade e ausência de pressão foram elementos motivadores, como podemos ler no seguinte excerto:

Excerto: *Para mim, não pareceu em nada uma avaliação, pois me senti muito livre para falar com a profe. Acredito que é um método muito diferente, enquanto tantos outros têm uma forma comum. Essa interação entre nós mesmos, nos permite falar sem medo. (Salamanca, blog).*

Logroño também afirma que, para que o aprendente desenvolva a expressão oral em Língua Espanhola de maneira bem sucedida, é necessário que haja menos obstáculos possíveis. Um dos elementos que o motivou a realizar bem a avaliação foi a chance de poder comunicar-se oralmente na L-alvo acerca de um assunto do seu interesse e conhecimento, o que gerou nele maior segurança:

Excerto: *É importante dizer que a língua se desenvolve onde não se encontram barreiras. Por isso, a proposta de fazer menos obstáculos possíveis com a finalidade de alguém poder falar melhor obteve muito sucesso. Eu tive a oportunidade de falar do que falava em meu domínio e acredito que isso facilita muito a expressão oral. (Logroño, blog).*

Os estudantes comentaram, por último, no *Blog*, na seção *Diários Dialogados*, as suas impressões gerais acerca da disciplina ED 0086, após o término do curso. Trujillo, por exemplo, destaca que a ação da professora e a forma como as atividades orais eram propostas ao grupo a motivou a desenvolver cada vez mais a fala em Espanhol, como podemos ler no seguinte trecho:

Excerto: *A disciplina foi sem dúvida significativa, a começar pelo desempenho da professora que foi adequado e mais que satisfatório, e teve qualificações sempre positivas, segundo o que era esperado. Em segundo lugar, pelas aulas motivadoras que sempre fomentavam a participação dos estudantes. Por fim, as aulas me estimularam a continuar estudando cada vez mais o Espanhol e me ajudaram a pensar mais sobre as práticas de ensino como, por exemplo, evitar alguns comportamentos ou situações que possam dificultar a aprendizagem do meu aluno. (Trujillo, blog).*

Segovia também destaca a atuação da professora como facilitadora para que sua motivação fosse mantida ao longo do curso. Ainda conforme a aluna, as aulas e o uso das tecnologias atuaram como estímulo para que ela desejasse aprimorar cada vez mais a sua expressão oral em Espanhol, como podemos ver neste trecho:

Excerto: *As aulas de Expressão Oral I me pareceram maravilhosas, porque podemos falar sem vergonha, com esforço, sempre com vontade de aprender mais e mais, sem falar da metodologia elegida pelas professoras (aplausos) que merecem o mérito por terem avançado tanto em tão pouco tempo conosco. As atividades dinâmicas e o uso da tecnologia a nosso favor. Todas as aulas me encantaram muitíssimo! (Segovia, blog).*

No grupo secreto criado no *Facebook*, perguntamos aos sujeitos investigados que elementos têm motivado ou desmotivado o desenvolvimento de sua expressão oral nas aulas de Espanhol na universidade. De outro modo, questionamos que variáveis relacionadas com o contexto de sala de aula têm interferido mais de maneira positiva ou não no aprimoramento de sua fluência na L-alvo. A estudante Córdoba comenta que os assuntos desenvolvidos em sala de aula e a ação dos professores são elementos que a motivam a falar em Espanhol, conforme podemos ler no seguinte depoimento:

Excerto: *Os conteúdos apresentados em sala de aula e a maneira como são apresentados pelos professores, em minha opinião, são muito precisos, e de acordo com o nosso nível de aprendizagem de espanhol. Eu gosto muito dos métodos e das tarefas apresentadas nas aulas de prática oral na aula de compreensão oral em espanhol. (Córdoba, Facebook).*

Salamanca afirma que oportunidades fomentadas em classe para expressar-se oralmente em Espanhol já lhe servem como motivação, bem como os conteúdos abordados pelos professores. No entanto, as constantes interrupções das aulas por motivos extraclasse a desestimulam, como podemos ler neste excerto:

Excerto: *Bem, acredito que um aspecto positivo seja a motivação que temos no momento de falar em classe, porque creio que alguns companheiros de sala de aula ainda têm vergonha. Os conteúdos apresentados estão de acordo com o nosso período, então, isso é outra questão positiva. Penso que a única coisa que me chateia são as paralizações, que prejudicam os nossos resultados, nossa linha de raciocínio. (Salamanca, Facebook).*

Leganés também concorda com Salamanca ao afirmar que as informações recebidas durante as aulas o têm ajudado a desenvolver a expressão oral em Espanhol. Por outro lado, o

aluno destaca que enfrenta dificuldades com alguns docentes no que se refere à maneira como a matéria é ministrada. Em seu relato, ele diz o seguinte:

Excerto: *Os conteúdos apresentados sempre me ajudam de maneira positiva, ainda que alguns profes não me ensinem o conteúdo da maneira mais adequada. Às vezes, alguns têm dificuldade na hora de explicar. Não fica muito claro para mim. (Leganés, Facebook).*

Mais adiante, Leganés também menciona que as atividades propostas em sala de aula têm colaborado para o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol, pois são proveitosas e apresentam benefícios. Contudo, ele assume que em alguns momentos não se dedica de maneira satisfatória: “*As tarefas propostas e realizadas são muito bem pensadas organizadas. A parte negativa é que às vezes eu não me esforço muito para apresentá-las ou fazê-las*” (Leganés, Facebook). O mesmo estudante responde, no questionário, que os recursos didáticos (visuais e sonoros) adotados durante as aulas os auxiliam em parte. No grupo do Facebook, ele justifica o seu ponto de vista bem como dá sugestões sobre como esses materiais poderiam ser explorados pelos professores de maneira produtiva:

Excerto: *Os recursos didáticos são muito bons, entretanto penso que seria mais proveitoso acrescentar outras formas de ensino (por exemplo, trazer para a aula jogos ou atividades que nos façam falar e desenvolver a expressão). A forma como os conteúdos são passados, os conteúdos, é muito diferente de acordo com cada profe, e isso me ajuda muito! (Leganés, Facebook).*

Mais adiante, Leganés trata mais uma vez os benefícios dos materiais utilizados nas aulas, destacando algumas restrições dos docentes ao utilizá-los. Ademais, ele enfatiza que os professores também deveriam ensinar aos alunos como aprender melhor a L-meta ou potencializar a sua aprendizagem:

Excerto: *Sobre os recursos didáticos, eu acho que são pouco explorados. Acredito que os profes poderiam utilizar muitos outros meios de ensino. Os profes poderiam, por exemplo, fazer com que os alunos refletissem sobre a sua aprendizagem, ou seja, estudar coisas que fazem para aprender o idioma com o objetivo de criar novas estratégias de estudos! Às vezes a escassez de recursos me desmotiva, porque parece que os profes criam limites para ensinar algo, criam obstáculos que nos impedem de aprender algo novo. (Leganés, Facebook).*

Percebemos, também, que metade dos participantes (Leganés, Córdoba, Plasencia e Segovia) afirma que a conversação com os companheiros de classe, em diferentes ocasiões, não os motiva. Leganés, por exemplo, faz o seguinte comentário:

Excerto: *Mas o que não me motiva, às vezes, é interagir com os meus companheiros de sala de aula, porque às vezes eu não estou seguro o às vezes não me deixam à vontade... Neste semestre, eu não alcancei muitas informações (léxico, expressões) porque tive problemas pessoais que de fato me trouxeram muitas dificuldades... Mas com o tempo, tudo vai se resolver de novo (risos). (Leganés, Facebook).*

Em outras palavras, a falta de confiança nos colegas e o fato de não se sentir livre o desestimula. Além disso, segundo relatos, Leganés entrou em atrito com alguns companheiros do curso e, conseqüentemente, a sua aprendizagem foi afetada (ainda que em parte). Córdoba também comenta que as conversações em Espanhol com os seus colegas não têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral devido à falta de disposição da turma para praticar o idioma. Sendo assim, ela sugere o acesso a mais recursos didáticos como alternativa para aprimorar a habilidade linguística em questão, conforme notamos neste trecho:

Excerto: *A interação com os meus companheiros não são muito boas, já que não praticamos sempre o idioma espanhol. Tentamos, mas logo nos esquecemos de fazer isso. Acho que é necessário dispor de mais recursos didáticos, de forma acessível a todos. (Córdoba, Facebook).*

Plasencia tem a mesma opinião que Leganés e Córdoba, como podemos observar na seguinte declaração: “*Acredito que neste semestre única coisa que tem interferido de maneira negativa é a forma de interação com os colegas de classe*” (Plasencia, Facebook). Segovia concorda com a posição de Plasencia, alegando que as práticas de conversação com os companheiros de turma não interferem de maneira positiva apenas no desenvolvimento dela como também de outros estudantes do grupo. Ao analisar o seu depoimento, acreditamos que Segovia enfrenta dificuldades em relação a sua motivação, pois sente a sua autoestima sendo ameaçada, como podemos observar no seguinte excerto:

Excerto: *Estou de acordo com o que disse Plasencia, pois a forma de interação com os colegas é o que sempre interfere no desenvolvimento da maioria, pois há alguns que, mesmo que estejam no processo de aprendizagem, são soberbos e ficam o tempo todo fazendo correções, mesmo que não saibam tão bem o idioma. (Segovia, Facebook).*

Após a análise dos dados gerados para esta pesquisa, apreciamos quais são as motivações, bem como os fatores que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos participantes deste estudo. Ao examinar as informações, dentro de uma abordagem qualitativa, avaliamos que a motivação é um dos elementos que mobilizam o desenvolvimento dessa habilidade linguística nos aprendentes. Percebemos que todos os estudantes desejam melhorar a fala em Espanhol e, para isso, eles sentem a necessidade de aprimorar as competências pragmática, gramatical, e principalmente a competência léxica. Ademais, eles têm como objetivo comunicar-se oralmente em Espanhol com proficiência e fluidez. Em geral, os alunos acham prazeroso falar na L-alvo e gostam de praticar as atividades orais propostas em sala de aula, embora a maioria se sinta mais à vontade para realizar as tarefas escritas, pelos motivos antes mencionados.

Um dos fatores que propiciam o desenvolvimento da expressão oral dos professores de ELE em formação inicial – participantes deste estudo – são as **aulas de Espanhol na universidade**. Isso se justifica pelo fato de que a maior parte destes alunos só contava, no momento da pesquisa, com este espaço formal de aprendizagem para aprimorar a habilidade linguística em questão. Entretanto, segundo os dados, esses encontros precisam ser bem planejados e as intervenções dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ocorrer de forma adequada no intuito de que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Outro fator positivo e relevante para a motivação destes estudantes é o **papel docente**. Observamos a importância da ação benéfica dos professores de Espanhol destes alunos não somente no período anterior à graduação, como também durante o curso de licenciatura. Sendo assim, avaliamos que os estudantes se sentem motivados por professores que são motivados, que planejam bem as aulas, que fomentam em classe um ambiente coeso e descontraído, e utilizam os recursos visuais e sonoros de maneira adequada.

Outro elemento que propicia (e talvez seja o mais importante) o desenvolvimento da expressão oral desses aprendentes é o **uso de ferramentas tecnológicas disponíveis na Internet**; o hábito de realizar leituras, ouvir músicas e ver filmes em Língua Espanhola tem contribuído para que esses aprendentes aprimorem a habilidade linguística em foco. Salientamos que, apesar de boa parte dos recursos adotados pelos estudantes não estar diretamente destinada para o aperfeiçoamento da expressão oral na L-meta, essas ferramentas servem como fonte de *input* para que eles adquiram os conhecimentos necessários (como léxico, por exemplo) para praticar o idioma. Além disso, podemos afirmar que as tarefas orais que mais contribuem para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol destes futuros

professores de Espanhol são as discussões, debates e exercícios orais; por meio delas, eles podem não somente falar na L-alvo como também interagir com os seus pares.

Os fatores que dificultam o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol dos sujeitos investigados são principalmente de natureza afetiva. Os mais destacados são: a **timidez**; o **medo de ser corrigido pelo professor e/ou colegas**; o **nervosismo** para falar em público; a **insegurança**, devido à insuficiência de certos conhecimentos da L-meta; e à **falta de confiança em si próprio**. Conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que estes problemas estão relacionados com a imagem que estes alunos têm acerca de si mesmos. Um elemento que chamou a nossa atenção, em diferentes momentos da pesquisa, é que boa parte do grupo pesquisado considera que as conversações em sala de aula não têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral, ou, sendo mais otimista, elas têm contribuído em parte. Essa dificuldade se dá, principalmente, devido à maneira como alguns alunos – ou mesmo alguns professores – se dirigem a esses estudantes para tentar corrigi-los. Contudo, as interações orais desenvolvidas em sala de aula têm sido positivas quando são realizadas com base em uma relação de confiança.

Ao analisar as informações fornecidas pelos professores desses estudantes acerca dos elementos que dificultam o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol, apreciamos que boa parte de suas opiniões coincidem com a dos discentes. Os fatores que interferem negativamente no aprimoramento da habilidade linguística em foco são basicamente de ordem afetiva: a timidez, o medo de ser corrigido por alguns professores e/ou colegas de classe, o nervosismo e a insegurança para falar.

Dois elementos também citados – pelos professores – como dificuldades enfrentadas pelos alunos para melhorar a fluência e proficiência oral em Espanhol foram a proximidade tipológica entre esta e a Língua Portuguesa (em relação aos níveis pragmático, sociolinguístico e dialetológico) e, sobretudo, a escassez de conhecimentos léxicos. Durante a entrevista, um dos professores esclarece que essa dificuldade se manifesta de forma mais patente quando os estudantes precisam usar a Língua Espanhola para se comunicar oralmente durante as aulas das disciplinas mais teóricas, uma vez que estas exigem um conhecimento mais avançado da L-meta. Este mesmo docente pondera que, em sua visão, a proposta curricular não favorece o desenvolvimento da expressão oral – em Espanhol – dos estudantes matriculados na carreira proposta. Sendo assim, ele defende que essa habilidade linguística deveria ser considerada como prioridade e mais valorizada no currículo, sendo desenvolvida de forma gradual (desde o começo até o final). Destacamos que a avaliação deste professor, em especial, está em consonância com os resultados da análise dos documentos do curso. Os

docentes destacam outros fatores que dificultam o desenvolvimento desses alunos como, por exemplo, o mito de que o Espanhol é uma língua fácil, e a concepção de que é necessário viajar a um país hispanofalante para adquirir fluência e proficiência no idioma.

Os professores também apontam a falta de estudo autônomo como um dos problemas enfrentados pelos estudantes para aprimorar a expressão oral em Espanhol isto é, eles acreditam que os alunos muitas vezes se limitam a praticar a expressão oral da L-alvo apenas no espaço universitário, com a presença do professor. Essa limitação pode estar atribuída à falta de tempo e/ou de oportunidades para praticá-la. Um dos docentes declara que a dificuldade para conciliar o estudo das disciplinas de Língua Espanhola com as demais ofertadas no currículo do curso é outro problema a ser superado.

Em relação às tarefas orais como seminários, memorização de diálogos, dramatizações e teatro, elas não motivam muito os estudantes a falar em Espanhol. Destacamos aqui, em especial, a primeira atividade mencionada: a maioria dos alunos não se sente motivada com os seminários porque nem sempre esse tipo de tarefa contribui para que eles alcancem o seu objetivo principal, ou seja, elas nem sempre proporcionam situações de interação. Já a memorização de diálogos, dramatizações e teatro não motivam principalmente a aqueles estudantes que têm problemas com a timidez e/ou receio de se expor diante do público.

Em linhas gerais, o processo motivacional dos participantes deste estudo foi mudando com o tempo, de acordo com o nível de esforço de cada um em busca de seus próprios objetivos, oscilando regularmente com períodos de altos e baixos. Em outras palavras, vimos nesta pesquisa que a motivação é uma entidade dinâmica (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998).

5.5.2 Estratégias para desenvolver a expressão oral em Espanhol

Com base nos estudos de Oxford (1989; 2003), discutimos sobre os comportamentos, ações específicas, passos ou técnicas adotadas pelos participantes desta pesquisa para melhorar a sua própria aprendizagem no que tange à expressão oral em Língua Espanhola.

Nas narrativas escritas, os alunos relatam diferentes estratégias que eles aplicam para aprimorar a sua fala em Espanhol. Observamos que os estudantes Granada, Logroño, Plasencia e Trujillo colocam em ação, em especial, as estratégias cognitivas. Granada utiliza recursos como filmes e séries em Língua Espanhola – como fonte de *input* – para encontrar os significados do que é ouvido na L-meta. Em outras palavras, ela faz uso da compreensão oral para desenvolver a sua expressão oral, conforme podemos observar no seguinte trecho: “Em

casa eu assisto muitos filmes e séries, porque são coisas que eu gosto, uso isso para estudar, coloco a legenda e o áudio em Espanhol para melhorar minha oralidade.” (Granada, narrativa). Logroño também relata os recursos que utiliza para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola. Com o auxílio da *Internet*, assim como Granada, ele aplica as estratégias cognitivas, como podemos ler no seguinte depoimento:

Excerto: *Hoje em dia, a Internet também me ajuda muito a tirar dúvidas, consultar dicionários de maneira mais rápida e confirmar o uso de uma palavra por meio de fotos, vídeos, áudios e etc. É de fato uma grande ferramenta para mim e creio que viabiliza muito a formação de um professor profissional, pois se ele souber manusear bem a Internet ele conseguirá obter boas respostas para aquilo que ele deseja.* (Logroño, narrativa).

A estudante Plasencia também adota recursos como filmes, canções e livros em Espanhol para obter informações na L-alvo visando uma melhor fluência no idioma, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Estamos em uma era que a tecnologia é usada com um instrumento de conexão e interação. Mas essa não é a única opção para quem quer aprender um novo idioma. Eu sempre ouço músicas, assisto filmes e leio livros em Espanhol para me ajudar a desenvolver a fala, a audição e a escrita.* (Plasencia, narrativa).

Acreditamos que os estudantes supramencionados, ao adotar estes recursos, têm como propósito principal ampliar o léxico para, conseqüentemente, comunicar-se melhor oralmente em Espanhol. Trujillo, assim como os demais participantes, mobiliza as estratégias cognitivas ao utilizar as tecnologias disponíveis na *Internet* para aprimorar a fala em Língua Espanhola. No entanto, destacamos as ferramentas adotadas pelo estudante (aplicativos), ao contrário dos anteriores, têm como objetivo primordial o desenvolvimento da expressão oral na L-meta: “*A tecnologia me ajudou bastante, programas com o Rosetta Stone e o Livemocha formaram uma parceria que me ampararam nas horas de dificuldades para desenvolver a oralidade, por exemplo*” (Trujillo, narrativa).

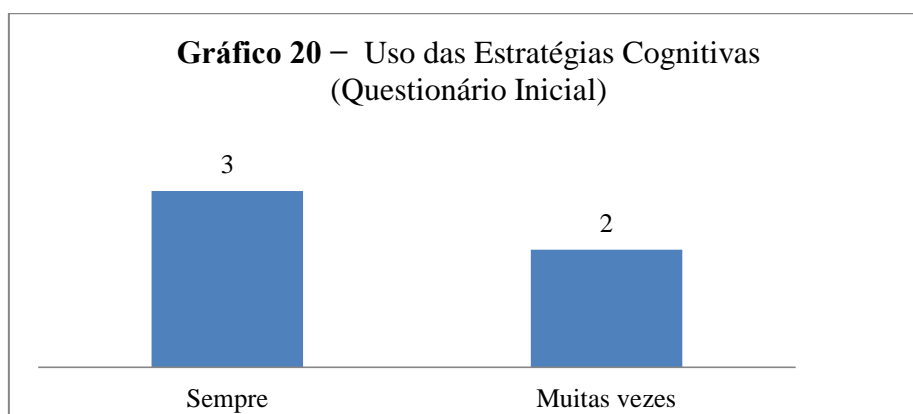
Nas narrativas escritas, apenas Logroño faz menção ao uso das estratégias indiretas, em particular as estratégias sociais. Em seu relato, ele afirma que tenta falar em Espanhol sempre que encontra oportunidades, bem como busca situações para praticá-lo através da interação com outras pessoas, como podemos ler neste depoimento:

Excerto: *De lá para cá, eu fui me arriscado, pesquisando, passando o que muitos chamariam de “micos de um tamanho de um King Kong”. Falava com pouca habilidade, mas fazia parecer o mais natural possível, como se aquilo fizesse parte do meu dia-a-dia e também buscava o máximo número de oportunidades possíveis. Daí, eu entrei para a congregação de língua espanhola que visa beneficiar os estrangeiros que falam Espanhol e vivem na cidade por acreditar que a mensagem das boas novas devem ser pregadas a todos.* (Logroño, narrativa).

Neste último caso, observamos que aplicar estas EAs auxiliou o estudante a participar de forma ativa em situações comunicativas autênticas. Ao analisar as narrativas, percebemos um aspecto importante que tem sido discutido sobre as EALs; a influência de diferentes variáveis no processo de aprendizagem dos participantes. Assim como Oxford (1989; 2003), verificamos, ao longo desta pesquisa, que fatores como a aptidão, a motivação, o tipo de personalidade, o estilo de aprendizagem, as diferenças individuais, etc., estão correlacionadas ao uso das EALs pelos alunos investigados. Por exemplo: Plasencia e Córdoba, segundo as narrativas, adotam com frequência as estratégias cognitivas para aprimorar a expressão oral em Espanhol. Já, Logroño faz menção ao uso das estratégias sociais para melhorar a sua fluência neste idioma.

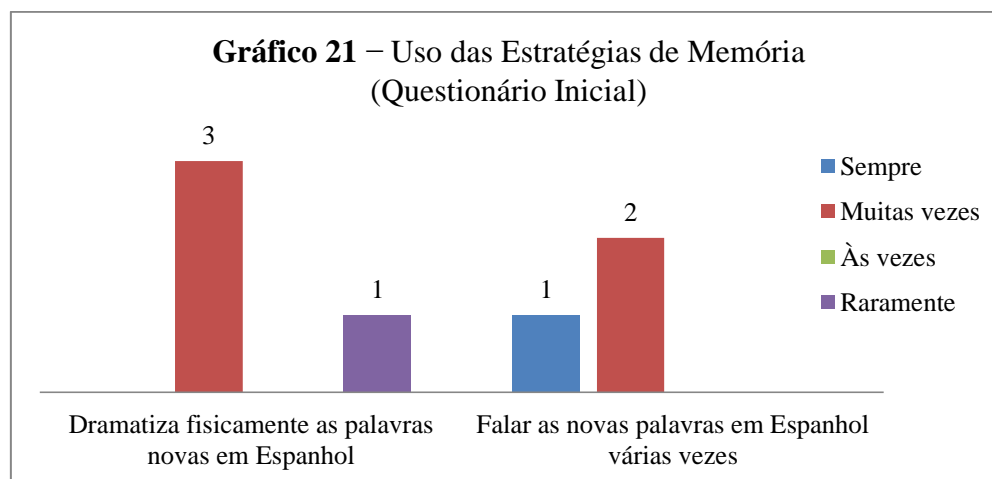
Perguntamos aos participantes deste estudo, no início da disciplina ED0086, por meio de um questionário, que EAs eles utilizavam e com que frequência, no intuito de analisá-las com maiores detalhes. Em relação ao uso das estratégias diretas, observamos os seguintes resultados:

a) Estratégias cognitivas – A maioria dos estudantes pratica os sons da Língua Espanhola: Leganés, Logroño e Segovia os exercitam sempre; Córdoba e Granada, muitas vezes; Salamanca, Plasencia e Trujillo não adotam esta estratégia. Supomos que estes últimos alunos não a utilizam porque creem que já se encontram em um nível de Espanhol mais avançado. Em seguida, apresentamos um gráfico representando os resultados aqui descritos.



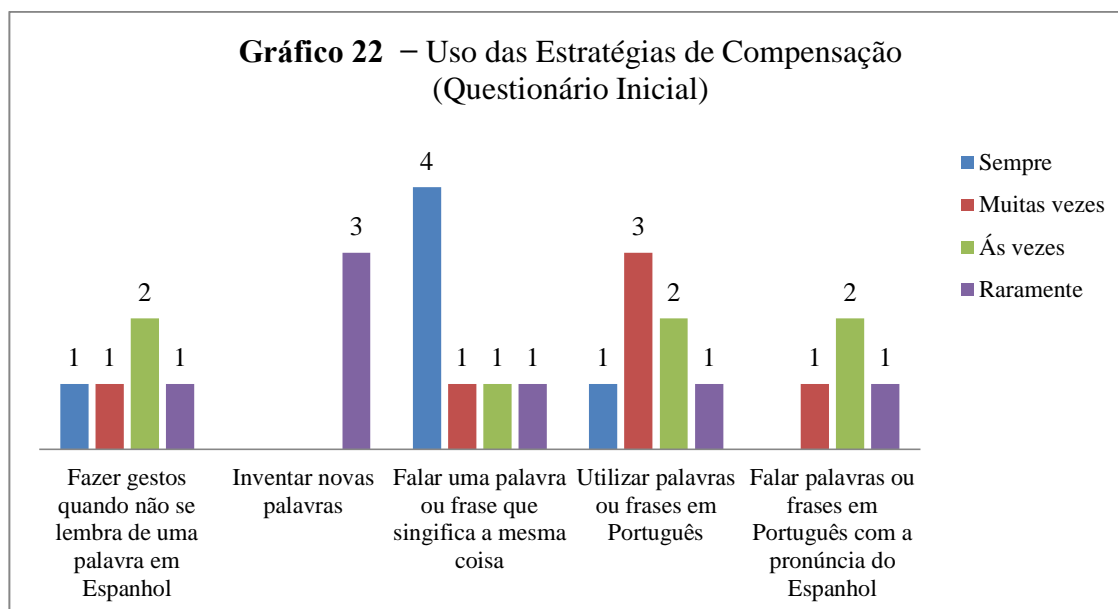
Fonte: Elaborado pela autora.

b) Estratégias de memória – As estudantes Córdoba e Salamanca afirmam que muitas vezes dramatizam fisicamente as palavras em Espanhol. Já Granada, Leganés e Logroño, às vezes. Segovia menciona que raramente utiliza esta estratégia. Apenas três alunos (Segovia, Leganés e Logroño) repetem diversas vezes as palavras novas que aprendem; a primeira estudante sempre adota esta estratégia, e os dois últimos, às vezes. Segue abaixo uma figura representando – em números – os resultados descritos neste parágrafo.



Fonte: elaborado pela autora.

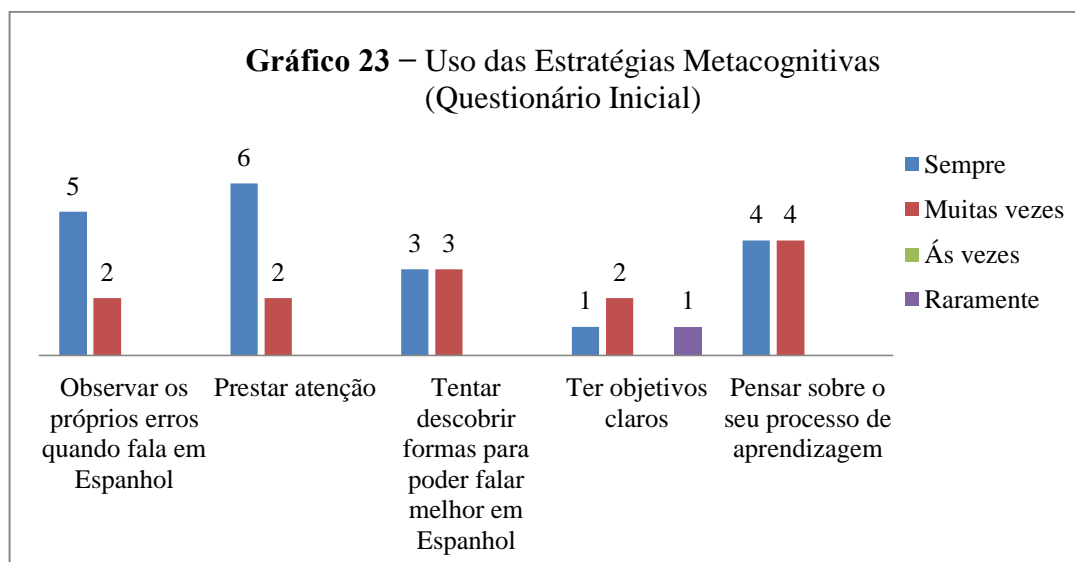
c) Estratégias de compensação – A maioria dos estudantes faz gestos quando não consegue se lembrar de uma palavra em Espanhol: Salamanca afirma que sempre; Córdoba, muitas vezes; Leganés e Logroño, às vezes; Segovia, raramente. Apenas Leganés, Logroño e Segovia inventam novos vocábulos quando não conhecem as palavras corretas na L-meta. Em outras palavras, esta estratégia direta é pouco adotada pelo grupo investigado. Praticamente todos os alunos falam uma frase ou uma palavra que significa a mesma coisa quando não se lembram como se diz em Espanhol: Granada, Leganés, Plasencia e Trujillo asseveram que sempre; Córdoba, muitas vezes; Logroño, às vezes; e Segovia, raramente. A maioria deles utiliza palavras ou frases em Português para falar quando não sabem como se diz em Espanhol: Trujillo adota esta estratégia sempre; Córdoba, Granada e Segovia, muitas vezes; Leganés e Salamanca, às vezes; e Logroño, raramente. A metade desses estudantes fala palavras ou frases em Português utilizando a pronúncia da Língua Espanhola: Segovia declara que adota esta estratégia muitas vezes; Córdoba e Leganés, às vezes; e Logroño, raramente. Em seguida, apresentamos um gráfico representando – em números – os resultados sobre o uso desta estratégia pelos sujeitos investigados.



Fonte: elaborado pela autora.

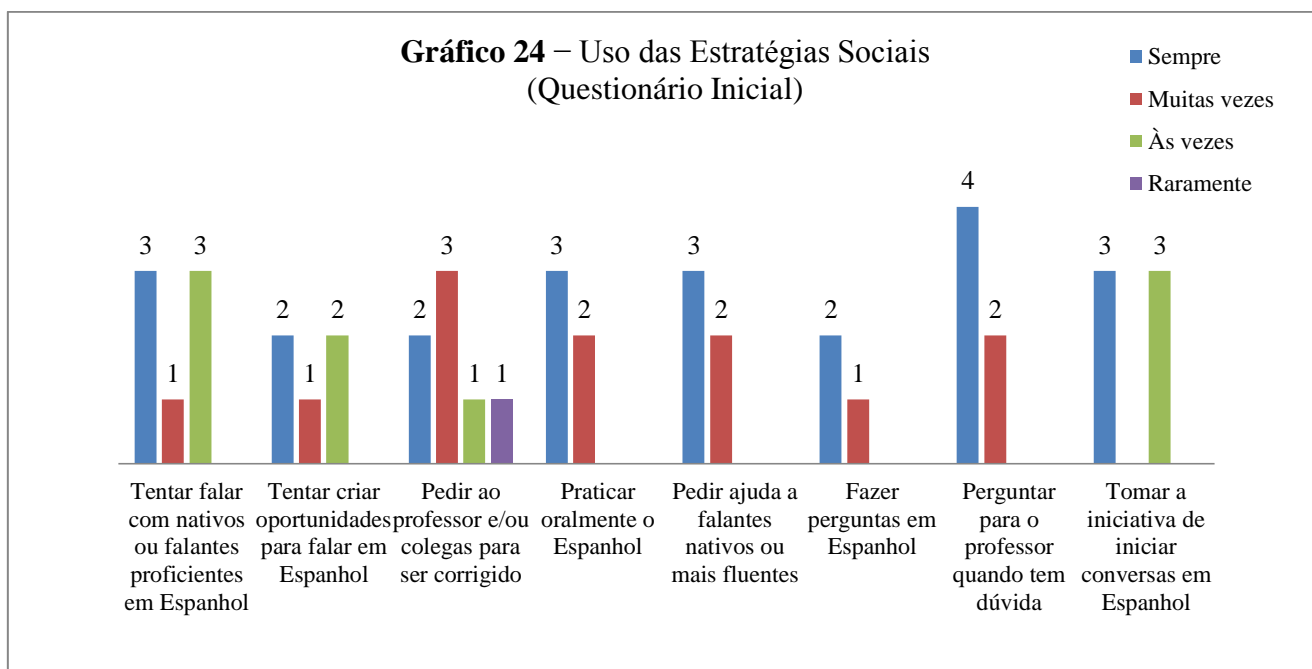
No que tange ao uso das estratégias indiretas utilizadas pelos sujeitos investigados para desenvolver a habilidade de expressão oral em Espanhol, identificamos os resultados que apresentamos a seguir:

d) Estratégias metacognitivas – Todos os estudantes, à exceção de Salamanca, observam os seus erros quando falam em Espanhol, e fazem isso para ajudar a melhorar essa habilidade linguística: Leganés, Logroño, Plasencia, Segovia e Trujillo adotam esta estratégia sempre; Córdoba e Granada afirmam que a aplicam várias vezes. A maioria dos alunos (Córdoba, Logroño, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo) assevera que sempre prestam atenção quando alguém está falando em Espanhol. Já Granada e Leganés utilizam esta estratégia muitas vezes. Dos oito participantes, seis tentam descobrir formas para poder se comunicar oralmente na Língua Espanhola: Logroño, Plasencia e Segovia sempre aplicam esta estratégia; Granada, Leganés e Salamanca, muitas vezes. Leganés afirma que sempre tem objetivos claros para melhorar a sua expressão oral em Espanhol, e Córdoba afirma que muitas vezes também adota esta estratégia durante a sua aprendizagem. Já Segovia responde que raramente tem metas claras para aprimorar a sua fala em Língua Espanhola. Todos os sujeitos participantes deste estudo afirmam que pensam sobre o seu progresso na aprendizagem da Língua Espanhola no que concerne à expressão oral: quatro respondem que pensam sempre (Leganés, Salamanca, Segovia e Trujillo); e quatro, muitas vezes. (Córdoba, Granada, Logroño e Plasencia). Em seguida (Gráfico 23), mostramos os resultados – em números – sobre a utilização das EAs aqui descritas.



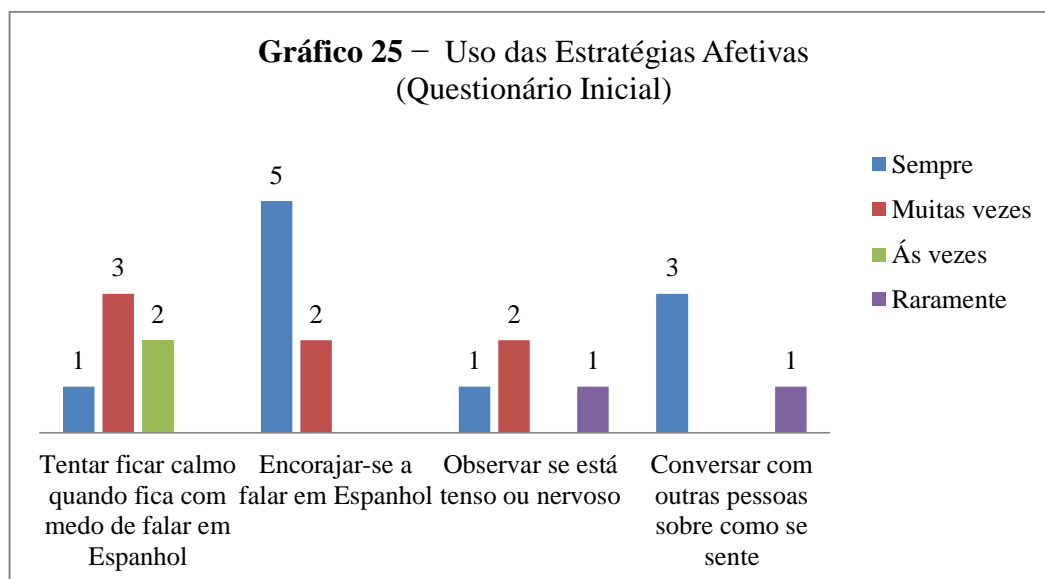
Fonte: elaborado pela autora.

e) Estratégias sociais – A maioria dos estudantes toma a iniciativa de iniciar conversas em Língua Espanhola: Logroño, Salamanca e Trujillo, sempre; Leganés, Segovia e Córdoba, às vezes. Do mesmo modo, a maior parte deles tenta falar com falantes nativos de Espanhol ou com pessoas proficientes; Logroño, Segovia e Trujillo afirmam que sempre utilizam esta estratégia; Salamanca, muitas vezes; Córdoba, Leganés e Plasencia, às vezes. Dos oito, seis tentam criar o máximo de oportunidades para falar em Espanhol: Logroño e Trujillo asseveram que sempre; Segovia, muitas vezes; Córdoba e Leganés, às vezes. A exceção de Granada, todos eles pedem ao professor, a falantes nativos ou pessoas mais fluentes para corrigi-los quando falam em Espanhol: Logroño e Trujillo pedem sempre; Córdoba, Plasencia e Segovia, muitas vezes; Salamanca, às vezes; e Leganés, raramente. Cinco estudantes (Logroño, Salamanca, Segovia, Córdoba e Leganés) praticam oralmente a Língua Espanhola com outros alunos: os três primeiros sempre adotam esta estratégia; já os dois últimos, às vezes. Leganés, Segovia e Trujillo sempre pedem ajuda aos falantes nativos ou mais fluentes; Logroño e Plasencia solicitam muitas vezes. Apenas três alunos possuem o hábito de fazer perguntas na L-meta: Leganés e Segovia fazem sempre, e Logroño, muitas vezes. Metade deles (Leganés, Salamanca, Segovia e Trujillo) pergunta para o professor quando está com dúvidas; Logroño Plasencia afirmam que adotam esta estratégia muitas vezes. Na figura seguinte (Gráfico 24), apresentamos os resultados em – números – sobre o uso das estratégias descritas neste parágrafo.



Fonte: elaborado pela autora.

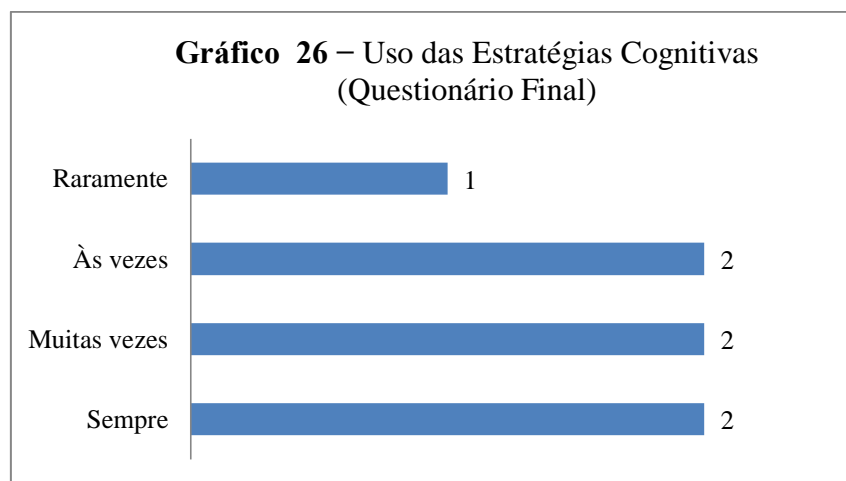
f) Estratégias afetivas – Dos oito participantes, quatro observam se estão tensos (as) ou nervosos (as) quando estão falando em Espanhol: Leganés sempre adota esta estratégia; Granada e Logroño, muitas vezes; Segovia raramente. Córdoba, Leganés e Logroño sempre conversam com outras pessoas sobre como se sentem quando estão aprendendo a falar em Espanhol; Segovia afirma que raramente faz isto. A maior parte do grupo tenta ficar calmo (a) sempre que fica com medo de falar em Espanhol: Logroño frequentemente utiliza esta estratégia; Granada, Leganés e Plasencia, muitas vezes; Córdoba e Segovia, em alguns momentos. A exceção de Granada, todos os alunos se encorajam a falar na L-alvo mesmo quando têm receio de cometer erros: cinco deles (Leganés, Logroño, Salamanca, Segovia e Trujillo) confirmam que sempre fazem isso; Córdoba e Plasencia asseveram que se encorajam muitas vezes. Na figura seguinte (Gráfico 25), apresentamos os dados aqui descritos – números – no que se refere à utilização das EAs em foco.



Fonte: elaborado pela autora.

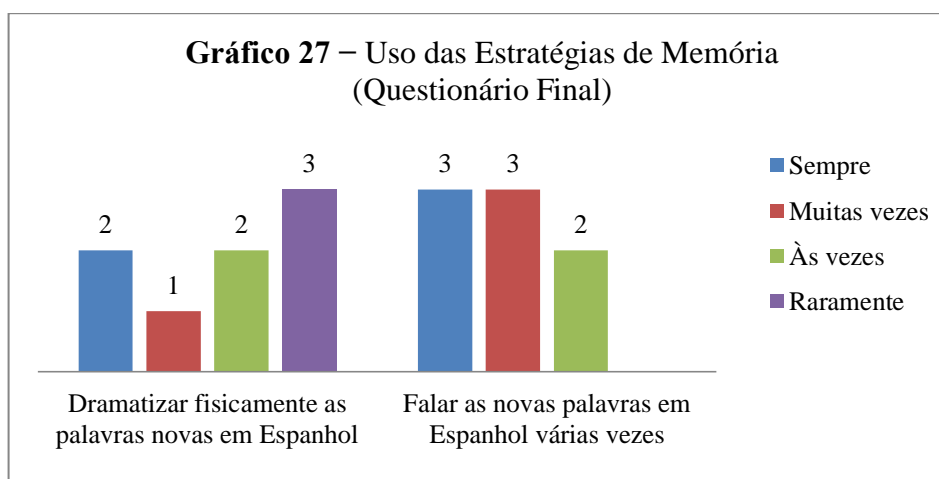
Após o término da disciplina ED0090, perguntamos, aos participantes – por meio de um questionário, que EAS eles utilizavam e com que frequência. Nosso intuito era analisar se houve mudanças ou não em relação à adoção dessas estratégias. No que tange ao uso das estratégias diretas, observamos os seguintes resultados:

a) Estratégias cognitivas – À exceção de Logroño, todos os estudantes praticam os sons da Língua Espanhola, porém em diferentes frequências. Este aluno, que sempre praticava os sons da Língua Espanhola, no final da pesquisa assume que já não aplica mais esta estratégia. Supomos que ele deixou de adotá-la devido ao fato de se sentir mais confiante e ter alcançado um melhor nível de expressão oral na L-alvo. Em relação ao questionário inicial, os estudantes Córdoba e Leganés mantiveram a sua afirmação; no entanto Salamanca, que antes não utilizava esta estratégia, no final afirma que a adota sempre. Segovia, que outrora sempre praticava os sons da L-alvo, declara que muitas vezes tem esse hábito. Observamos, ainda, em Granada uma redução do uso desta estratégia; antes a estudante sempre praticava a fonética do Espanhol. No questionário final, ela assevera que só a pratica às vezes. Trujillo e Plasencia, que no início da pesquisa não utilizavam esta estratégia, no fim eles asseveram que a adotam às vezes e raramente, respectivamente. Ao analisar os dados dos questionários, em termos numéricos, percebemos que a frequência de uso destas EAs pelos estudantes diminuiu. Em seguida, apresentamos uma figura que representa os resultados descritos neste parágrafo.



Fonte: elaborado pela autora.

b) Estratégias de memória – Todos os estudantes asseveram que dramatizam fisicamente as palavras novas em Espanhol, no entanto, averiguamos que há uma variação no que tange à frequência com a qual eles adotam esta estratégia: Leganés e Logroño a aplicam sempre; Córdoba, muitas vezes; Granada e Salamanca, às vezes; Plasencia, Segovia e Trujillo, raramente. Sendo assim, houve uma mudança de comportamento deles em comparação com o questionário inicial, pois antes Plasencia e Trujillo não faziam uso desta EA. No início da pesquisa, somente três alunos afirmavam que falavam várias vezes as novas palavras que aprendiam em Espanhol. No final do estudo, todos asseveraram que fazem uso desta estratégia de memória: Logroño, Plasencia e Segovia a adotam sempre; Córdoba, Granada e Leganés, muitas vezes; Salamanca e Trujillo, às vezes. Ao analisar os dados dos questionários, em termos numéricos, percebemos que houve uma elevação em relação à frequência de uso destas EAs pelos estudantes. Na figura abaixo (Gráfico 27), representamos os dados descritos neste parágrafo.

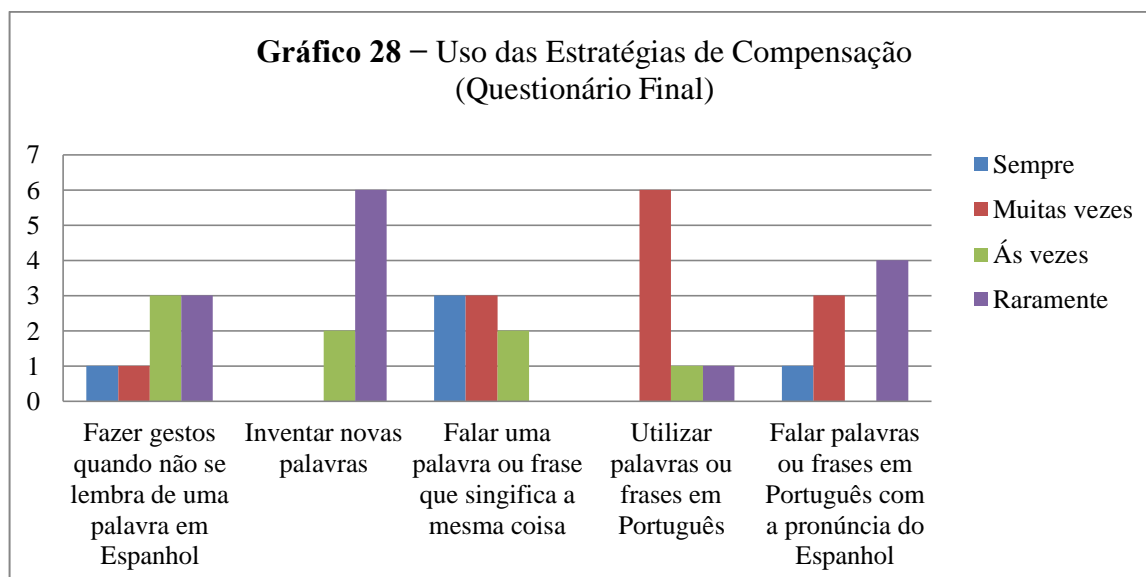


Fonte: elaborado pela autora.

c) Estratégias de compensação – Averiguamos que houve uma mudança de postura dos alunos em relação ao uso de gestos para expressar-se quando não conseguem se lembrar de uma palavra em Espanhol. Antes, cinco estudantes aplicavam esta estratégia. No final do estudo, todos afirmam que a adotam. Dois oito participantes, três utilizam gestos às vezes (Córdoba, Logroño e Trujillo) e três, raramente (Granada, Plasencia e Segovia). Em linhas gerais, percebemos que esta EA ainda é pouco explorada pelo grupo pesquisado.

No questionário inicial, apenas três alunos declararam que inventam novas palavras se não sabem as palavras corretas em Língua Espanhola. Após o término das aulas, todos asseveram que usam esta estratégia de compensação, no entanto, averiguamos que a sua frequência de uso é baixa; Córdoba e Leganés a utilizam às vezes, e os demais, raramente.

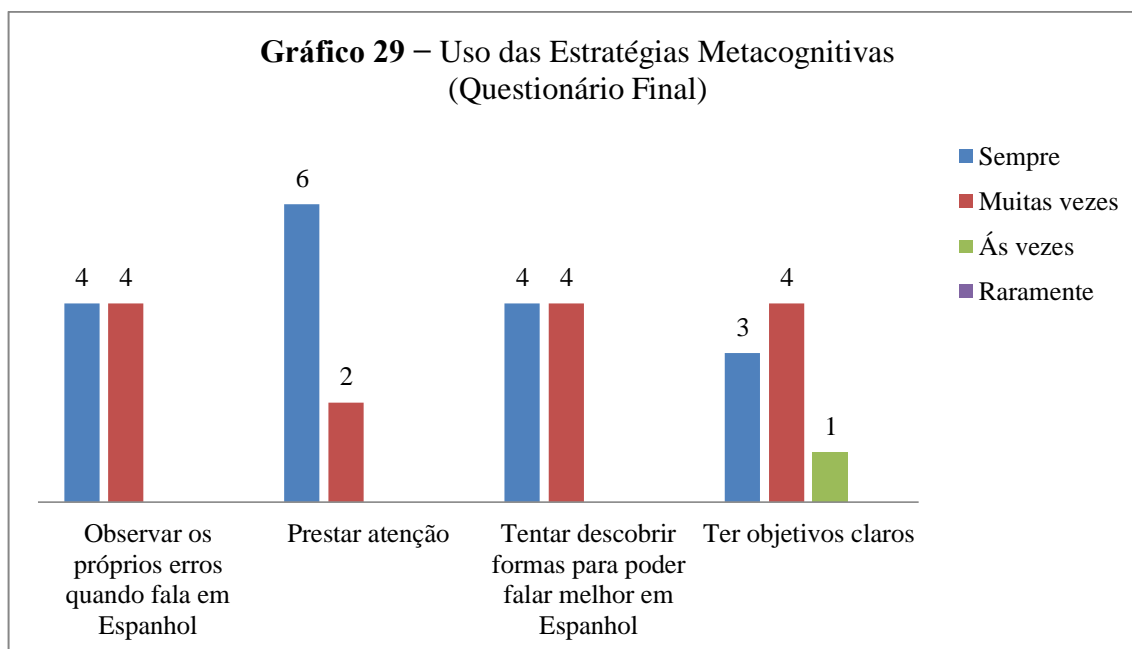
Os estudantes afirmam que, quando não se lembram de uma palavra em Espanhol, falam um vocábulo ou frase que significa a mesma coisa. Nesse quesito, observamos que houve mudanças em relação à frequência de uso desta estratégia pelos alunos: Salamanca, que antes não a utilizava, declara que passou a adotá-la sempre. Por outro lado, Plasencia e Leganés continuam utilizando-a, porém a frequência diminuiu: antes, os dois alunos a aplicavam sempre; no final do estudo, eles asseveram que aplicam esta estratégia muitas vezes e às vezes, respectivamente. Granada, Logroño, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo assumem que raramente inventam palavras novas se não sabem as palavras corretas em Língua Espanhola; já Córdoba e Leganés, poucas vezes. Em geral, observamos que esta estratégia também é pouco aplicada pelos alunos para desenvolver a sua expressão oral na L-alvo. No questionário inicial, metade dos participantes admite que fala palavras ou frases em Português utilizando a pronúncia da Língua Espanhola. No questionário final, todos afirmam que adotam esta EA: Leganés a usa sempre; Córdoba, Logroño e Salamanca, muitas vezes; Granada, Plasencia, Segovia e Trujillo, raramente. Ao Avaliar os dados dos questionários, em termos numéricos, percebemos que a frequência de uso destas EAs pelos estudantes permaneceu praticamente a mesma. Na figura que apresentamos a seguir (Gráfico 28), representamos os resultados aqui analisados em numéricos.



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o uso das estratégias indiretas adotadas pelos sujeitos investigados para desenvolver a habilidade de expressão oral em Espanhol, obtivemos os seguintes resultados:

d) Estratégias metacognitivas – Segundo o questionário final, metade dos estudantes (Leganés, Logroño, Segovia e Trujillo) assume que sempre observam os seus erros em Espanhol e acreditam que isso pode auxiliá-los a melhorar a sua expressão oral. A outra metade (Córdoba, Granada, Plasencia e Salamanca) declara que muitas vezes utilizam esta EA. Dois oitenta e seis estudantes, seis confirmam que prestam atenção quando alguém está falando na L-alvo (Córdoba, Granada, Leganés, Logroño, Salamanca e Segovia), e dois fazem uso desta estratégia muitas vezes (Plasencia e Trujillo). Os estudantes Córdoba, Leganés, Logroño e Plasencia asseveram que sempre tentam descobrir formas para poder falar em Espanhol. Já Granada, Salamanca, Segovia e Trujillo adotam esta estratégia muitas vezes. Em linhas gerais, observamos que estas três estratégias indiretas têm uma alta frequência em termos de uso. Ainda no questionário final, todos os estudantes afirmam que pensam acerca de seu progresso na aprendizagem da Língua Espanhola, em especial no que se refere à sua expressão oral; se por um lado Leganés, Salamanca e Córdoba permaneceram com a mesma postura no que tange à aplicação desta EA, Trujillo, Granada, Logroño e Segovia diminuíram a sua frequência de uso: o primeiro estudante a utiliza muitas vezes; os três últimos, às vezes. Ao analisar os dados dos questionários, em termos numéricos, percebemos que a frequência de uso destas EAs pelos estudantes permaneceu alta. Em seguida, apresentamos uma figura (Gráfico 29) que representa as informações descritas neste parágrafo.



Fonte: elaborado pela autora.

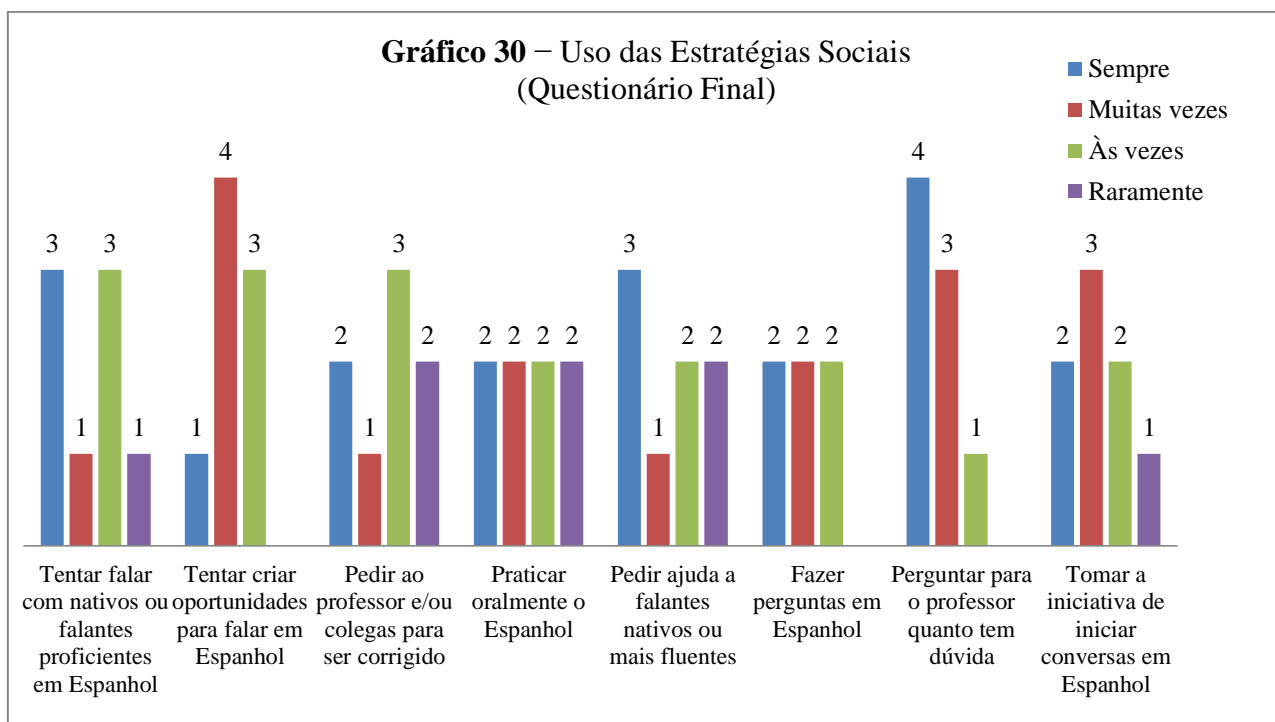
e) Estratégias sociais – Todos os participantes afirmam que tomam a iniciativa para iniciar conversas em Espanhol, no entanto, observamos que há uma variação em relação à frequência com que eles adotam esta estratégia: Trujillo e Logroño a utilizam sempre; Córdoba, Leganés e Salamanca, muitas vezes; Granada e Segovia, às vezes; Plasencia, raramente. Vale destacar que Granada e Plasencia, de acordo com o questionário inicial, não tinham essa prática. Do mesmo modo, todos os estudantes asseveram que tentam falar com falantes nativos do idioma ou com pessoas mais fluentes: Leganés, Logroño e Trujillo afirmam que sempre utilizam esta estratégia; Córdoba, em muitas ocasiões; já Plasencia, Salamanca e Segovia, às vezes praticam a expressão oral em Língua Espanhola com falantes nativos ou indivíduos que dominam melhor o idioma. Vale destacar que Granada, que outrora não atentava falar com falantes nativos ou mais fluentes na L-meta, passou a ter essa prática, ainda que raramente.

Percebemos que houve um aumento no quantitativo de estudantes que tentam criar o máximo de oportunidades para falar em Espanhol. No questionário inicial, cinco deles afirmam que adotavam esta estratégia. Após as disciplinas cursadas, todos os sujeitos investigados assumem que buscam criar ocasiões para se comunicar oralmente na L-alvo. Logroño afirma que sempre; quatro adotam esta estratégia muitas vezes (Leganés, Salamanca, Segovia e Trujillo); e três deles (Córdoba, Granada e Plasencia), apenas às vezes. Averiguamos que, entre os estudantes, há uma variação no que tange à frequência com que eles pedem ao professor, a falantes nativos, ou pessoas mais fluentes para corrigi-los quando

falam em Espanhol: Logroño e Salamanca afirmam que sempre têm esse hábito, e Leganés, na maioria das ocasiões; Córdoba, Plasencia e Trujillo, às vezes; Granada e Segovia, raramente.

No que diz respeito à prática oral da Língua Espanhola com outros alunos, observamos que, ao contrário do questionário inicial, todos os participantes adotam esta estratégia para desenvolver a habilidade linguística em pauta. No entanto, assim como outras estratégias mencionadas anteriormente, averiguamos sobre uma variação em relação à frequência com o que os alunos a utilizam: Leganés e Logroño a aplicam sempre; Salamanca e Trujillo, muitas vezes; Córdoba e Plasencia, às vezes; Granada e Segovia, raramente. Todos eles pedem ajuda a falantes nativos ou mais proficientes para aprimorar a expressão oral em Espanhol; antes cinco estudantes adotavam esta EA. Entretanto, percebemos que Trujillo, Plasencia e Segovia adotam esta estratégia com menos frequência que antes. Por exemplo: Plasencia, que muitas vezes pedia ajuda a falantes nativos ou mais fluentes na L-alvo, no final do estudo ela assevera que às vezes utiliza esta estratégia. Acreditamos que essa mudança de comportamento está relacionada ao fato de que estes aprendentes se sentem mais confiantes no que diz respeito à prática de expressão em Língua Espanhola. Por outro lado, Salamanca, Córdoba e Granada que outrora não faziam uso desta estratégia, no questionário final afirmam que a tem adotado: a primeira assevera que sempre pede ajuda a falantes nativos ou mais fluentes em Espanhol; a segunda, às vezes; e a terceira, raramente.

Todos os alunos declaram que fazem perguntas em Espanhol a fim de aprimorar a sua expressão oral: a maioria deles (Granada, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo) às vezes, adota esta EA; Córdoba e Segovia, muitas vezes; Leganés e Logroño, sempre. Em geral, percebemos que o grupo passou a valorizar esta EA, uma vez que no questionário inicial somente três confirmaram o seu uso. Os oito participantes asseveram que têm a prática de fazer perguntas para o professor quando têm alguma dúvida: Córdoba, Leganés, Segovia e Salamanca adotam esta estratégia sempre; Granada, Plasencia e Trujillo, muitas vezes; e Logroño, às vezes. Vale salientar que as estudantes Córdoba e Granada não adotavam esta EA no início da pesquisa. Ao analisar os dados dos questionários, apenas em termos numéricos, percebemos que a frequência de uso destas EAs pelos aprendentes diminuiu. Na figura seguinte (Gráfico 30), ilustramos os resultados descritos nos parágrafos anteriores.

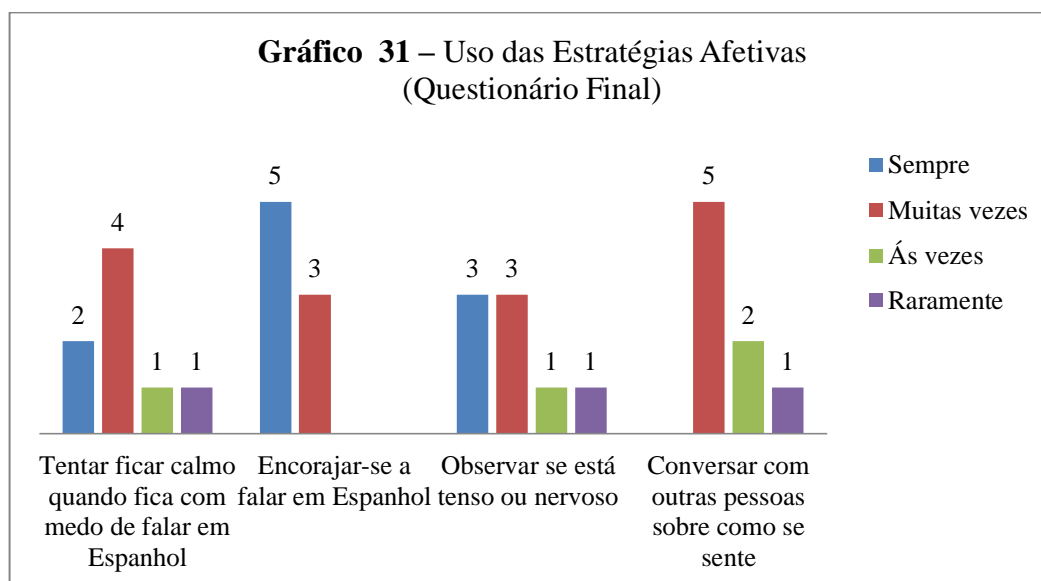


Fonte: elaborado pela autora.

f) Estratégias afetivas – Todos os participantes observam quando estão tensos ou nervosos no momento em que estão falando em Espanhol: Leganés, Plasencia e Segovia sempre adotam esta estratégia; Córdoba, Granada e Salamanca, muitas vezes; Logroño, às vezes; e Trujillo, raramente. Destacamos que, no início deste estudo, apenas metade do grupo utilizava esta estratégia. Do mesmo modo, todos os alunos conversam sobre como se sentem quando estão aprendendo a falar na L-alvo: Córdoba, Leganés, Logroño, Plasencia e Salamanca afirmam que muitas vezes realizam essa prática; Granada e Trujillo, às vezes; e Segovia, raramente. Por outro lado, observamos que houve uma diminuição na frequência com que Córdoba, Leganés e Logroño usavam esta estratégia; no início da pesquisa eles faziam isso sempre.

Os oito estudantes ainda asseveram que tentam ficar calmos sempre que ficam com medo de falar em Espanhol: Plasencia e Segovia declaram que sempre têm esta ação. Córdoba, Granada, Leganés e Logroño, muitas vezes; Salamanca, às vezes; e Trujillo, raramente. No início do estudo, os dois últimos alunos não utilizavam esta EA. Assim como no início da pesquisa, todos os participantes se encorajam a falar em Espanhol mesmo quando têm receio de cometer erros: Córdoba, Granada e Logroño muitas vezes adotam esta estratégia; e os demais, sempre. Ao avaliar as informações dos questionários, apenas em termos numéricos, notamos que a frequência de uso destas EAs pelos aprendentes diminuiu

levemente. Na figura abaixo (Gráfico 31), representamos as informações aqui descritas em números.



Fonte: elaborado pela autora.

Aos analisar as informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos estudantes, averiguamos alguns pontos mencionados no estudo de Oxford (1989); houve uma elevação no que se refere à frequência de utilização das estratégias de memória pelos aprendentes. Acreditamos que a adoção destas EAs durante o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola se tornaram mais efetivas porque os alunos as adotaram simultaneamente com outras como, por exemplo, prestar atenção (estratégia cognitiva) e reduzir a ansiedade (estratégia afetiva). Segundo Oxford (1989), a combinação de uso das EAs pode torná-las mais efetivas.

Outro ponto que ainda destacamos é a instabilidade em relação ao uso das estratégias sociais e afetivas pelos alunos – em termos qualitativos. Assim como Oxford (1989), percebemos que estas EAs são relevantes dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas dos estudantes pesquisados. Os dados demonstram que ambas têm colaborado para que eles aprendam a L-meta através da interação com os outros indivíduos. Contudo, do mesmo modo que a autora (op. cit.), asseveramos que apesar da diversidade de informações consideradas neste estudo, é impraticável tentar descrever o domínio afetivo dentro de limites determinados, uma vez que ele abarca conceitos como a autoestima, atitudes, motivação, ansiedade, inibição, dentre outros.

A fim de compreender melhor as respostas fornecidas pelos estudantes, perguntamos aos professores – por meio de questionários – quais são as EAs que eles utilizavam ou ensinavam para que os seus alunos desenvolvam a expressão oral em Espanhol. Adotamos este procedimento porque acreditamos que as ações docentes podem interferir no comportamento dos alunos. Ao analisar as respostas, encontramos os seguintes resultados.

Em relação ao uso das estratégias diretas, os professores afirmam que sempre (ou muitas vezes) realizam a prática de sons da Língua Espanhola em sala de aula. Sendo assim, os dados coincidem com as declarações dos estudantes – ainda que a frequência de uso desta estratégia cognitiva tenha diminuído no final das disciplinas cursadas, conforme já explicamos. Esses resultados corroboram o que afirma Oxford (1990) quando cita que as estratégias cognitivas são essenciais para a aprendizagem de uma nova língua e, ademais, elas são tipicamente encontradas por serem as estratégias mais populares entre os aprendentes de idiomas.

Observamos que professores praticamente não incentivam os seus alunos a falarem as novas palavras em Espanhol repetidas vezes; apenas um docente declara que sempre utiliza esta estratégia de memória em classe. Neste caso, percebemos que estes docentes desconhecem o fato de que as estratégias de memória estão recuperando o seu prestígio como uma das ferramentas mentais poderosas para aprendizagem de línguas (OXFORD, op. cit.). No entanto, conforme explicamos antes, os estudantes passaram a adotar ainda mais esta EA para aprimorar a sua expressão oral na L-meta. Acreditamos que eles acionavam mais esta estratégia – fora do contexto de sala de aula – por tratar-se de aprendentes iniciantes. Sendo assim, os dados corroboram o que afirma a teoria sobre este assunto quando assevera que os aprendentes que geralmente relatam usar as estratégias de memória são aqueles que ainda não estão cursando os níveis mais avançados da L-alvo (OXFORD, op. cit.).

No que tange ao uso das estratégias de compensação, de acordo com as informações geradas para este estudo, os professores raramente as ensinam a seus alunos, apesar de que estes as utilizam com alta frequência para expressar-se oralmente em Espanhol. Supomos que a adoção dessas estratégias por parte dos alunos se dá de forma instintiva e inconsciente. A maioria dos docentes declara que orienta os seus estudantes a fazer gestos quando não conseguem se lembrar de uma palavra em Espanhol. Sendo assim, consideramos que de certo modo há uma falha por parte dos professores neste quesito, uma vez que as estratégias de compensação se destinam a auxiliar os alunos a compensar o seu repertório insuficiente de gramática e, especialmente de léxico. Ademais, as estratégias de compensação podem ser aplicadas não somente na compreensão de uma língua nova, mas também em sua produção,

ou seja, elas permitem que os alunos se expressem oralmente sem o conhecimento completo (OXFORD, op.cit.). Concordamos com a autora quando afirma que os aprendentes menos proficientes precisam dessas estratégias de produção compensatória ainda mais por que eles correm dos bloqueios de conhecimento mais frequentemente do que os indivíduos que têm a habilidade na L-alvo num grau mais elevado.

Sobre o uso das estratégias indiretas, apreendemos os seguintes resultados. Os professores – em sua maioria – ensinam sempre (ou muitas vezes) aos seus alunos diferentes estratégias metacognitivas como, por exemplo, observar os próprios erros em Espanhol (usando isso para auxiliá-los a aperfeiçoar a expressão oral) ou mostrando maneiras para que esses estudantes possam falar melhor a L-alvo. Sendo assim, os dados coincidem com o que os participantes afirmam. Por outro lado, percebemos que o ensino das estratégias sociais não é muito frequente na prática desses professores: apenas metade deles incentiva a seus alunos que conversem ou peça ajuda a falantes nativos ou mais proficientes em Espanhol. Ademais, somente metade desses docentes os corrige quando estão falando em Espanhol. Esses resultados de certo modo justificam a instabilidade dos estudantes em relação ao uso destas EAs. Sendo assim, acreditamos que estes professores precisam conscientizar-se sobre a importância das estratégias sociais para a aprendizagem de línguas, de modo que os seus alunos usufruam de seus benefícios.

Averiguamos que os professores – no geral – valorizam o uso das estratégias afetivas. A maioria utiliza sempre estratégias como, por exemplo, acalmar os estudantes que ficam com medo de falar em Espanhol ou encorajá-los a falar o idioma mesmo quando têm receio de cometer erros. Esses resultados sugerem que estes docentes consideram a importância dos fatores afetivos que influenciam na aprendizagem de línguas como as emoções, atitudes e motivações (OXFORD, 1989). Entretanto, não podemos mensurar até que ponto a aplicação dessas estratégias, em especial, têm favorecido a aprendizagem desses alunos por tratar-se de uma questão complexa que envolve emoções, motivações, valores, dentre outros aspectos.

Durante as observações em sala de aula, verificamos alguns comportamentos dos estudantes que demonstram – e que nos auxiliaram a compreender melhor – as EAs adotadas para desenvolver a sua expressão oral em Língua Espanhola.

Em relação às estratégias diretas, percebemos que os alunos adotam com frequência a seguinte estratégia de memória: eles fazem anotações sobre as novas informações adquiridas durante as atividades de compreensão oral em Espanhol com o objetivo de compartilhar oralmente o que havia compreendido. No que concerne ao uso das estratégias indiretas, observamos que os alunos geralmente prestam atenção enquanto as professoras falam.

Entretanto, constatamos que em várias ocasiões eles se distraem com conversas paralelas com os seus colegas, ou resolvendo entre si assuntos extraclases. Do mesmo modo, em diferentes momentos, percebemos que os participantes não prestam atenção enquanto os seus colegas falam em Espanhol durante as tarefas orais propostas pelas professoras. Ainda no que se refere às estratégias indiretas, verificamos que as docentes motivam a turma a utilizar as estratégias sociais, isto é, elas frequentemente propõem tarefas orais em que os alunos possam se expressar oralmente na L-alvo, uns com os outros, de forma interativa e colaborativa. Em seguida, discorremos sobre outras estratégias de aprendizagem adotadas pelos sujeitos investigados durante as aulas observadas.

No primeiro dia de aula da disciplina ED 0086, a professora propôs ao grupo um exercício que tinha como objetivo ajudá-los a desenvolver a compreensão e a expressão oral em Língua Espanhola. Para isso, ela utilizou como recurso uma entrevista – em formato de vídeo – de uma famosa cantora mexicana. Para iniciar, a docente dividiu a turma em duplas e explicou a proposta de trabalho. Em seguida, ela projetou um vídeo para a classe, de forma pausada, a fim de que os alunos anotassem as informações principais. Os estudantes ouviram o vídeo por partes, e, à medida que eles escutavam a professora lhes dava um tempo para fazer as anotações. Com o auxílio da docente, a turma compartilhou oralmente sobre as informações que haviam compreendido do vídeo. Para terminar, a professora perguntou aos alunos o que eles achavam da variedade do Espanhol que escutaram na entrevista, se eles gostavam de ser corrigidos e que sentimentos eles tiveram enquanto falavam na L-meta. Nesta aula, observamos que os estudantes Logroño, Plasencia e Granada sempre utilizavam as estratégias sociais: o primeiro sempre tomava a iniciativa para iniciar as conversas em Espanhol; Já as duas últimas pediam à professora e às colegas confirmação sobre as palavras que queriam expressar. Durante a atividade, Trujillo adota a estratégia de compensação ao falar durante a conversa um vocábulo em Inglês para dizer algo que não sabia falar em Espanhol. Como não estava seguro em relação ao uso da palavra, ele pede confirmação à professora da seguinte forma: *¿Cómo se dice “fake” en Español?* (Trujillo, nota de campo).

Na aula do dia 5 de agosto de 2016, a professora propôs aos estudantes uma atividade, a partir de um texto teórico, cujo objetivo era incentivá-los a refletir acerca da habilidade de expressão oral. Nessa aula, percebemos diferentes reações da turma. Por exemplo, Granada falava bem pouco, e somente quando a professora lhe fazia alguma pergunta. No entanto, a aluna demonstrava estar bem atenta às discussões, ou seja, ela se sentia mais à vontade utilizando esta estratégia metacognitiva. Por outro lado, os alunos Leganés e Logroño sempre tinham a iniciativa de falar em Espanhol, aproveitando cada oportunidade. Sendo assim, estes

dois participantes confirmam o que dizem em seus questionários, isto é, eles utilizam as estratégias sociais para desenvolver a sua expressão oral. Em outro momento, durante a discussão proposta em sala, Leganés dá a sua opinião; quando percebe que os seus interlocutores não entendem o que ele quis dizer, ele reformula a sua fala explicando de outra maneira (estratégia de compensação). Plasencia dá sinais da timidez que ela declara em seus questionários e entrevistas. Ela se encoraja para comunicar-se oralmente no idioma (uso da estratégia afetiva), porém tem medo de cometer erros diante dos colegas. Nesta aula, percebemos que a professora fomenta chances para que os alunos coloquem em ação as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, isto é, ela lhes dá a oportunidade de discutir diferentes aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da habilidade de expressão oral como, por exemplo, o componente afetivo (timidez, medo de cometer erros, dentre outros).

No dia 12 de agosto de 2016, o objetivo da aula, de acordo com a professora, era incentivar os discentes à prática de expressão oral a partir de textos jornalísticos. Sendo assim, no primeiro momento, a professora sugeriu aos alunos alguns jornais disponíveis na *web* a fim de que eles acessassem através do computador, durante a aula e, em seguida, fazer uma leitura silenciosa do material escolhido. A escolha da temática do texto foi livre. Nesse momento, a aluna Córdoba tentou negociar com o grupo uma forma de escolher os assuntos de modo que não se tornassem repetitivos. Assim, cada aluno da turma, à medida que ia definindo o tema que iria expor, comunicava aos demais companheiros de classe. Após a seleção e leitura dos textos, os alunos, um por um, compartilharam sobre o seu conteúdo e deram as suas opiniões acerca do tema abordado. Essa atividade de expressão oral, ao nosso ver, foi frutífera, pois todos tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros por meio da exposição oral seguida de perguntas. Nesse encontro, observamos o uso da estratégia de compensação quando Salamanca e Logroño reformulavam as suas falas durante a prática de expressão oral. Averiguamos ainda que Salamanca e Trujillo têm a iniciativa para conversar em Espanhol, confirmando o que eles mencionam nos questionários, ou seja, eles fazem uso das estratégias sociais. Os demais estudantes também participam da aula falando em Espanhol e prestando atenção à professora bem como os seus colegas (uso da estratégia metacognitiva).

Nas aulas da disciplina ED 0090, podemos analisar, também, algumas EAs adotadas pelos sujeitos participantes deste estudo para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola. No primeiro encontro, que ocorreu no dia 6 de fevereiro de 2017, a professora pediu para que cada estudante falasse um pouco sobre as expectativas em relação ao componente curricular. Alguns alunos aproveitaram e compartilharam acerca das experiências na disciplina anterior. Leganés, por exemplo, mencionou que gostou muito da aula que teve

como objetivo discutir sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam para desenvolver a compreensão e expressão oral. Segundo ele, esta aula funcionou como uma espécie de “terapia”. Esta resposta sugere que, para este aluno, é relevante colocar em prática as estratégias metacognitivas e afetivas. Segovia diz que na disciplina passada os alunos estiveram mais próximos uns dos outros e se ajudaram mais entre si, isto é, para a estudante, este aspecto foi positivo para o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola. Com base em sua resposta, acreditamos que Segovia se sente beneficiada ao fazer uso das estratégias sociais durante o seu processo de aprendizagem. Por outro lado, observamos que em alguns momentos estes estudantes relevam que sentem dificuldades em relação ao uso de determinadas EAs. Por exemplo, na aula que ocorreu em 17 de abril de 2017 (já descrita nos parágrafos anteriores), o estudante Leganés declara o seguinte: “*Faço as coisas sozinho para evitar o conflito de ideias. Trabalho em grupo só se for obrigado*” (Leganés, nota de campo). As palavras do aluno sugerem que ele possui dificuldade em colocar em prática as estratégias sociais. Neste mesmo dia, a turma teve problemas para prestar atenção à aula devido a uma queda de energia que ocorreu na universidade. Em outras palavras, fatores externos também podem interferir de maneira negativa no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola. Ao longo das observações realizadas em sala de aula, confirmamos o que propõe Oxford (1989) quando assevera que as EALs apoiam a aprendizagem dos estudantes tanto de maneira direta quanto indireta. Ademais, percebemos que elas são influenciadas por uma variedade de fatores e que nem sempre podem ser observadas.

Durante as entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, obtivemos mais informações acerca das EALs adotadas por eles bem como analisamos diferentes elementos que podem influenciar ou não o seu uso. Descobrimos que Leganés, por exemplo, adota as estratégias de memória ao utilizar recursos como *podcasts*, leituras e áudios de livro didático como fonte de *input* visando uma melhor fluência em Espanhol, como podemos ver neste exemplo:

Excerto: *Eu uso muitos artifícios, eu uso podcast pra ficar ouvindo sons, porque eu acho que não tem como a gente aprender outra língua se a gente não se acostumar aos novos sons. E, aí, eu ouço podcast, eu faço leituras nessa Língua Espanhola, eu escuto áudios de livros didáticos... Uma coisa que eu tenho muito é de focar muito na articulação, mesmo, das palavras. O que é que eu faço: falo em voz alta os números; os números eles têm uma certa dificuldadezinha pra ser falado, e os números ajudam pra caramba na articulação dos sons. (Leganés, entrevista).*

Mais adiante, Leganés confirma, mais uma vez, que adota as estratégias de memória, em especial a repetição dos sons da Língua Espanhola (com o auxílio de *podcasts*), a fim de desenvolver a sua expressão oral:

Excerto: *Bem, tirando essas opções, eh, o mais fácil, mesmo, é ouvir o podcast, o podcast porque é a língua nativa que eu quero aprender (...) então, eu foco nessa questão do podcast.(...) eu ouço e reproduzo o som, ouço e reproduzo a fala. (Leganés, entrevista).*

Conforme mencionamos nos parágrafos anteriores, acreditamos que o aluno supracitado, ao utilizar estes recursos, tem como objetivo principal ampliar o léxico para comunicar-se melhor, oralmente, na L-alvo. Já Salamanca relata em sua entrevista que a turma adotou o *Whatsapp* como recurso para desenvolver a expressão oral em Espanhol. Segundo ela, o grupo no aplicativo foi iniciado por um colega de classe que tem boa fluência oral em Espanhol e tem funcionado bem; entretanto, ainda há resistência de alguns membros que não querem falar na L-meta em certos momentos. Com base nas informações de Salamanca, avaliamos que o grupo do *Whatsapp* criado pelos participantes tem contribuído para que eles aprimorem a Língua Espanhola falada através do uso das estratégias sociais. Em outras palavras, estes estudantes têm tido diferentes oportunidades de desenvolver a habilidade em questão por meio da interação.

Solicitamos aos alunos que comentassem sobre a disciplina de uma maneira geral, considerando o papel e a atuação dos sujeitos envolvidos no curso, ou seja, ele próprio, os colegas e a professora. Para Córdoba, a turma conseguiu avançar no sentido de cooperar uns com os outros durante a aprendizagem da expressão oral em Espanhol, como podemos ver neste exemplo: *“Uma mudança que houve é que cada um tá colaborando mais com o outro no sentido de ajudar nos estudos, no desenvolvimento do idioma”* (Córdoba, entrevista). De acordo com o seu depoimento, avaliamos que os aprendentes colocaram em prática uma das estratégias sociais. Mais adiante, observamos que a aluna não só se torna consciente dos pensamentos e sentimentos de seus companheiros de curso, como também desenvolve a empatia por uma de suas colegas de classe que tem muita dificuldade de aprendizagem, como podemos ver neste excerto:

Excerto: *Eu acho que sim, eu acho que sim, principalmente com Fulana, por exemplo, uma das alunas que têm dificuldade com o idioma... Eh... Hoje em dia, eles, os colegas, deixam ela falar, sem questionar, tipo...ooh, Fulana, tá errado. Depois, se ela tiver alguma dúvida, ela vai tirar com a gente, e a gente ajuda ela. Mas não está assim... controle com o que ela quer falar ou deixa de falar. Ai ela ficava retraída por conta disso mesmo, porque*

ela falava e já... ou Logroño, ou alguém, já ia corrigindo ela. (Córdoba, entrevista).

Em outras palavras, ao longo da disciplina a turma assumiu um perfil mais cooperativo, facilitando o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola dos estudantes, em especial, os mais tímidos. Córdoba também acrescenta que o próprio empenho da colega na realização das atividades propostas pela professora contribuiu para o seu progresso: *“Hoje ela se arrisca. Eu acho que por conta disso também, as atividades que ela tem feito, né?, nessa aula, e nessa matéria ajudou bastante ela (...). Eu percebo que tá conseguindo fazer as atividades melhor.”* (Córdoba, entrevista).

Estes resultados corroboram os estudos de Oxford (1989; 2003) quando defendem que a apropriação das EALs pelos alunos os ajuda a melhorar a proficiência e lhes dá maior autoconfiança. Além disso, confirmamos que elas podem auxiliar os alunos a se tornarem mais autônomos, e envolvem tanto aspectos cognitivos como não-cognitivos dos aprendentes de línguas. Entretanto, Salamanca relata alguns comportamentos dessa mesma aluna nas aulas de outras disciplinas. Em sua opinião, essas ações dificultam a aprendizagem da turma, em particular no que diz respeito ao uso das estratégias sociais, como podemos ler no seguinte trecho:

Excerto: *Eu não sei o que acontece com Fulana, que a gente nunca conseguiu mudar isso nela. A professora recente, agora, Beltrana, chegou na sala e pediu pra ela se apresentar. Ela: “Meu nome é Fulana”, em Português, e falou que não queria falar. A gente, assim, poxa... É uma das pessoas que, infelizmente, a gente quer que saia do curso. Não é porque a gente tá excluindo ela. É ela que tá se excluindo da galera. Porque, tipo, tem horas que essas pessoas atrapalham a aula. O professor fica ali, fica ali em cima daquele aluno... Pelo amor de Deus! Ai, porque o professor tá perseguindo. O professor tá perseguindo, não! Ele tá te acompanhando. Se você não tá evoluindo naquilo, não passa!* (Salamanca, entrevista).

Ou seja, percebemos que Salamanca reconhece a importância das estratégias sociais e, por isso, deseja participar de aulas nas quais os aprendentes cooperem uns com os outros e sejam solidários. Por outro lado, avaliamos que ela não desenvolveu pela colega – que tem dificuldade para falar em Espanhol – a mesma atitude de empatia que observamos em Córdoba. Por último, Salamanca declara que *“têm colegas que só atrapalham”* e defende que *“uma pessoa que já é mais avançada, ela só agrega”*, inclusive quando faz piadas ou brincadeiras em Espanhol. Segundo ela, estas ações enriquecem a sua aprendizagem.

Segovia, assim como Córdoba, concorda que a sua turma conseguiu aprimorar mais a expressão oral em Língua Espanhola ao longo do curso. Em sua visão, o fator que facilitou o desenvolvimento não somente dela como do grupo foi a ausência de alguns estudantes que geravam conflitos nas aulas das disciplinas cursadas anteriormente, como podemos observar neste trecho:

Excerto: *Na disciplina de produção oral, pra mim, foi ótimo! (...) Eu acho que principalmente porque, como eu tô dizendo, os alunos-problema não estavam participando dessa turma, dessa disciplina. Então, foi uma disciplina que, como a gente já tinha um entrosamento melhor, os alunos que estavam ali tinham um entrosamento melhor, a gente pode trabalhar mais, e, com uma produtividade melhor. (Segovia, entrevista).*

Isto é, para Segovia, um ambiente coeso de aprendizagem no qual os estudantes pudessem incentivar uns aos outros e cooperar entre si contribuiu para que os objetivos estabelecidos fossem alcançados. Neste caso, observamos mais uma vez a importância das estratégias sociais.

Durante a entrevista, Córdoba discorre sobre a influência positiva de um dos seus professores de Língua Espanhola da graduação visando o aprimoramento da expressão oral em Espanhol, como podemos ler no seguinte excerto:

Excerto: *O professor Sicrano, por exemplo, ele sempre tá ali... Vai, Fulana qual é a questão... diga ai a resposta da questão? Ai, mesmo que o povo fala: “não, professor, passa pra gente que quer...”, Ainda fala: “passa pra outro “Ai, não, quero que ela responda! Ai, ela demora... mas no ritmo dela, ela vai e responde. Então, ela tá desenvolvendo isso. Isso é importante pra gente, né? Porque a sala é um conjunto, né? Todo mundo tem que se desenvolver em conjunto. Eu penso assim. (Córdoba, entrevista).*

Ao analisar o depoimento acima, percebemos que o professor oferecia a aluna – que tinha dificuldade – oportunidades de desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola, ainda que os outros estudantes do grupo não tivessem interesse em colaborar por estar em um ritmo diferente de aprendizagem. Ao apreciar as respostas fornecidas pelo professor Sicrano no questionário, comprovamos que elas ratificam as declarações de Córdoba, ou seja, ele afirma que sempre encoraja os seus alunos a falar em Espanhol, mesmo quando estes têm receio de cometer erros. Ademais, avaliamos que a aluna Córdoba demonstra, mais uma vez, empatia pela companheira de curso. Por outro lado, Plasencia relata uma experiência negativa vivenciada durante as aulas de Espanhol na universidade. Segundo a estudante, algumas

atitudes de determinado professor – em classe – causavam desânimo não somente nela como também em outros colegas, como podemos ver no seguinte trecho:

Excerto: *No primeiro semestre, de Básico, a gente... Não sei se foi, tipo, a gente, ou se foi o professor, que, tipo, algumas pessoas ficaram desestimuladas, e a gente às vezes via que, tipo, coisas... por exemplo, eu e Logroño, a gente... Eu tive uma professora mexicana e Logroño tem muito contato com pessoas chilenas, e a gente sabia, tipo, algumas derivações, e às vezes a gente falava, e tipo, o professor não considerava aquilo como certo, como se, tipo..., aquela palavra fosse usada, entendeu? E acho que isso ia desestimulando a gente. (Plasencia, entrevista).*

Em outras palavras, o discurso da aluna sugere que o professor não valorizava os conhecimentos dos aprendentes no que se refere à variação linguística da Língua Espanhola durante as aulas, em particular no que concerne ao uso do léxico. Mais adiante, Plasencia, de forma atenuante, confirma a sua declaração, como podemos notar neste excerto:

Excerto: *Sem querer falar mal do professor. É porque, como ele tinha o Espanhol de um lugar, era como se ele, tipo, não desse muito espaço pra os outros, e como eu, por exemplo, a minha professora foi mexicana, então meu maior contato foi com o Espanhol do México. Então, pra mim, aquilo era meio, tipo: Ah!, o que você sabe tá certo, mas não é, tipo, isso, entendeu? Eu acho que isso desmotivou a gente. (Plasencia, entrevista).*

Percebemos, ainda, que as atitudes do referido professor – segundo o relato de Plasencia – gerou um sentimento de insegurança e falta de confiança em sala de aula:

Excerto: *Às vezes a gente já vinha, tipo, a gente, conhecimento de alguma coisa, então a gente ficava, tipo, meio sem jeito pra falar, pra ter, tipo, essa troca de informação, pra ver se tava certo, mesmo, se podia ser daquele jeito. Eu acho que isso deixou a gente meio com o pé atrás. (Plasencia, entrevista).*

Assim como Plasencia, Segovia também declara que enfrentou dificuldades para aprimorar a expressão oral em Espanhol na universidade devido a algumas ações do mesmo professor. A aluna inicia a fala buscando palavras para atenuar o seu discurso, como podemos observar no trecho abaixo:

Excerto: *Nas aulas de Língua... Cê sabe que, independente de qualquer coisa, existem professores que criam um entrave no aluno. No nosso primeiro semestre (eu não tô querendo falar mal, não tô querendo, sabe...). (...) mas, o professor de Básico I, ele criou esses entraves na maioria dos alunos. (Segovia, entrevista).*

Ou seja, a estudante acredita que ação docente interferiu negativamente não somente em seu desempenho como também no de seus colegas. Perguntamos-lhe, em seguida, quais seriam esses entraves e ela se explica da seguinte forma:

Excerto: *O modo de corrigir, o modo de corrigir... Porque eu achava ele uma pessoa muito... preconceituosa, mesmo, de só aceitar.... a variação que ele utilizava... Então, quando você chegava com uma palavra que não estava na variação dele, ele dizia: não, essa palavra não existe, não sei o que... E criava... aquilo já criava um entrave, impedia com que eu mesma não me sentisse tão à vontade, como eu me sinto hoje em dia, como se senti, no segundo semestre nas aulas de (nome de professor), como estou me sentindo, agora, com (nome de professora). Eu não me sentia tão à vontade para estar falando, porque eu sabia que talvez alguma coisa que eu fosse colocar não seria, assim, bem aceita. Então, isso também cria esse entrave. (Segovia, entrevista).*

Isto é, o discurso de Segovia também sugere que o professor não valorava os conhecimentos do grupo no que tange à variação linguística do Espanhol, em especial, no que refere ao uso do vocabulário. Com base nos relatos de Plasencia e Segovia, acreditamos que as alunas enfrentaram dificuldades para utilizar as estratégias afetivas sociais durante o desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola, em parte, devido à ação do professor. Em outras palavras, as ações do docente mencionado interferiram de forma negativa nas emoções e na autoestima de alguns alunos. Sendo assim, acreditamos que estes aprendentes sentem a necessidade de que os professores de Espanhol fomentem em sala de aula o uso dessas estratégias indiretas.

No intuito de compreender melhor as declarações de Plasencia e Segovia a respeito deste professor, apreciamos as respostas que ele forneceu no questionário. Segundo o docente, ele sempre tem a atitude de encorajar os estudantes a falar em Espanhol, mesmo quando eles têm receio de cometer erros. Ademais, ele afirma que sempre busca melhorar a autoestima dos alunos através de comentários e elogios, quando merecidos. Sendo assim, inferimos que estes resultados contrapõem as opiniões de Plasencia e Segovia, isto é, o uso destas estratégias por parte deste professor não tem surtido os efeitos esperados, uma vez que as estudantes se sentem desmotivadas por algumas de suas atitudes. O professor declara que – com frequência – apresenta aos estudantes as diversas variantes linguísticas do Espanhol, mas, ao nosso entender, o ensino destes conhecimentos se dá de forma impositiva, dado que as alunas sentem que o professor não incentiva ou mesmo valoriza os seus conhecimentos em relação ao léxico. O docente também assevera que poucas vezes faz correções quando os estudantes estão falando. No entanto, alunos como Segovia, por exemplo, afirmam que as correções

feitas pelo professor durante as aulas, em vários momentos, geram sentimento de insegurança e falta de confiança. Sendo assim, supomos que este docente carece das habilidades necessárias para colocar em prática, de forma adequada, este tipo de estratégia. Em resumo, percebemos que este professor possui debilidades em relação ao uso das estratégias sociais e afetivas. No entanto, no final da entrevista, Plasencia destaca que outros docentes do curso de licenciatura assumiam uma postura diferente ao incentivar os estudantes a fazer as suas escolhas léxicas durante a prática da habilidade de expressão oral em Espanhol.

Ao analisar as informações supramencionadas, lembramos o estudo de Oxford (1989) quando adverte sobre a importância do papel do professor em sala de aula tendo em vista o desenvolvimento da metacognição dos estudantes, ou seja, o docente deve considerar em sua prática tanto o conhecimento das EALs quanto o processo de aprendizagem em si. Deste modo, assim como a autora, postulamos que o docente de línguas deve se empenhar em ajudar os seus aprendentes adotar as EAs, a fim de que eles saibam usá-las da forma mais adequada em cada tarefa e alcancem os seus objetivos. Em outras palavras, defendemos que os professores de idiomas devem atuar como facilitadores no sentido de auxiliar os alunos a utilizar as EAs, tanto as diretas quanto as indiretas.

No *Blog*, questionamos os participantes sobre que estratégias eles utilizavam (dentro ou fora de sala de aula) quando se esquecem de uma palavra, ou não a conhecem, na hora de falar em Espanhol. Também, perguntamos o que eles fazem para guardar na memória as informações novas como o léxico e a gramática e o léxico da L-alvo. Observamos nos dados que os estudantes adotam as estratégias diretas e também as indiretas. Por exemplo, a maioria deles afirma que, quando não se lembram de um vocabulário em Espanhol, utilizam o dicionário como estratégia de compensação: “*Quando eu me esqueço de uma palavra, eu procuro no dicionário*” (Plasencia). Segovia, além desta estratégia, faz uso da repetição (estratégia de memória) e tem o hábito de criar estruturas para praticar a L-alvo (estratégia cognitiva):

Excerto: *Quando eu me esqueço de uma palavra, assim como Plasencia, também a procuro no dicionário, e para não voltar a esquecê-la, eu a repito várias vezes até que eu ache que já tenha guardado na memória. Então, eu tento criar frases que o seu uso seja possível, eu faço o mesmo com as palavras novas. (Segovia, blog).*

Trujillo também consulta o dicionário, utiliza pistas linguísticas (estratégias de compensação), e ainda pede ajuda a um falante nativo (estratégia social): “*Primeiro, eu tento adivinhar o contexto. Não tendo sucesso, eu procuro no dicionário ou pergunto a um amigo*

nativo”. (Trujillo, *blog*). Para desenvolver a expressão oral em Espanhol, Córdoba utiliza as mesmas estratégias que Trujillo, ou seja, ela consulta o dicionário e faz perguntas a falantes mais proficientes. Além disso, a estudante recorre às estratégias de memória: “*Quando eu me esqueço de uma palavra, imediatamente eu faço uma busca no dicionário. Se eu tenho um momento de dúvida, eu pergunto a uma pessoa que eu acredito que saiba. Sempre estou fazendo uma lista de palavras que eu não conheço*”. (Córdoba, *blog*). Assim como Trujillo, Salamanca também faz perguntas em classe. Além disso, ela assevera que faz gestos e presta atenção quando o professor está falando em Espanhol. Em outras palavras, ela adota uma estratégia de compensação e uma metacognitiva, respectivamente:

Excerto: *Bem, quando eu me esqueço de alguma palavra, eu sempre olho para o professor que está dando aula e faço gestos para que ele me responda. Entretanto, também faço isso com os meus amigos; no momento em que estou conversando, pergunto se a conjugação está correta. Logroño e Leganés me ajudam.* (Salamanca, *blog*).

Do mesmo modo que Plasencia, Segovia, Córdoba e Trujillo, Granada adota o uso do dicionário e de sinônimos como estratégias de compensação, bem como a repetição, conforme podemos observar neste excerto:

Excerto: *Bem, eu tento trocar por outra palavra, com o mesmo significado. Depois, eu vou ao dicionário para como se diz a palavra que eu me esqueci. Os conteúdos gramaticais só se fixam na minha memória quando eu fico reproduzindo várias vezes, e palavras novas eu uso sempre, para não esquecer.* (Granada, *blog*).

Para praticar a expressão oral em Espanhol, Leganés também cria situações para utilizar as palavras novas que aprendeu, bem como utiliza as estratégias cognitivas: “*Quando eu me esqueço de uma palavra do Espanhol, costumo pesquisar, fazer buscas e sempre utilizar a palavra de muitas maneiras, ou seja, em muitos contextos para melhor fixação*” (Leganés, *blog*). Para guardar na memória o vocabulário novo, Plasencia afirma que faz exercícios, e ouve canções. Já Salamanca tem o costume de falar sozinha ou criar situações para aplicar as novas palavras que aprendeu.

No intuito de pesquisar mais a respeito do uso das estratégias indiretas adotadas pelos sujeitos participantes, lhes perguntamos, no grupo secreto no *Facebook*, se eles acreditam que as pessoas extrovertidas têm mais facilidade para aprender uma LE ou não, e justificassem as suas respostas. Segundo Trujillo, os aprendentes extrovertidos encaram desafios e encorajam-se a si mesmos. Além disso, são indivíduos relaxados na hora de falar na L-meta bem como

correm riscos. Em resumo, para este estudante, as estratégias efetivas são importantes, conforme podemos ver no seguinte depoimento:

***Excerto:** As pessoas extrovertidas aprendem mais fácil porque estão abertas a novas situações de aprendizagem e se envolvem no processo com mais tranquilidade e sempre estão prontos para encarar as atividades que muitas pessoas têm medo, como é o caso das atividades de conversação dentro ou fora de sala de aula. (Trujillo, Facebook).*

Percebemos que as respostas de Trujillo acima mencionadas coincidem com o que ele afirma no questionário, quando disse que sempre adota estas estratégias sociais e afetivas. Granada assume que os alunos extrovertidos são aqueles que têm a disposição para correr riscos no momento de falar em Espanhol, isto é, segundo o seu discurso, esta estratégia é relevante dentro do processo de aprendizagem: “*Sem dúvidas, os alunos extrovertidos são aqueles que falam muito, participam das aulas, acredito que a extroversão seja uma característica positiva do aluno de língua estrangeira*” (Granada, Facebook). Contudo, ao comparar o comentário realizado pela estudante no Facebook com a resposta dada no questionário, observamos que ela não adota esta estratégia, apesar de reconhecer a relevância de o estudante não ter medo de correr riscos ao desenvolver a expressão oral em Espanhol. Leganés também acredita na importância das estratégias afetivas; para ele, o aluno que não tem inibição nem medo de se arriscar tem maior êxito no aprimoramento da expressão oral na L-alvo, conforme podemos ler neste fragmento:

***Excerto:** Com certeza! As pessoas que são extrovertidas têm facilidade para falar um idioma, porque elas não costumam ser envergonhadas nem muito menos tímidas... Se tiver a oportunidade para falar, não pensará duas vezes. Falará pelos cotovelos ainda que cometa erros (risos). (Leganés, Facebook).*

Conquanto, ao confrontar a opinião acima com as respostas dadas pelo mesmo aluno nos questionários, observamos que há uma discrepância; ele afirma que nem sempre toma a iniciativa de iniciar conversas em Espanhol e somente às vezes tenta criar oportunidades para falar na L-alvo. Acreditamos que esse posicionamento dele está relacionado com a timidez, como ele próprio menciona durante a entrevista. Logroño também concorda com os benefícios das estratégias mencionadas por Leganés, e acrescenta que rir de si mesmo, ao cometer erros enquanto se pratica a expressão oral em Espanhol, também é um ponto positivo que deve ser considerado:

Excerto: *Eu acredito nisso. Não é que alguém não possa aprender, mas é mais fácil conseguir aprender quando a pessoa deixa de lado a vergonha de seus erros, quando a pessoa aprende a rir dos seus erros e tem uma atitude positiva.* (Logroño, Facebook).

Salamanca, assim como os demais participantes, assevera que controlar o medo de errar e rir de si mesmo são estratégias de aprendizagem que ajudam o aluno a aprimorar a habilidade de expressão oral: “*Com toda certeza! Porque uma pessoa menos inibida tem menos medo de falar errado, ou, então, se sente mais seguro porque, se comete um erro ri de si mesmo e sabe contornar a situação (risos).*” (Salamanca, Facebook). Isto é, a sua resposta coincide com o que ela diz nos questionários, nos quais a estudante afirma que sempre toma a iniciativa para iniciar uma conversa em Espanhol e se encoraja a falar o idioma mesmo quando tem receio de cometer erros. Plasencia também tem as mesmas opiniões sobre o assunto e reconhece a importância das estratégias afetivas. No entanto, ela tem dificuldade de sempre coloca-las em ação devido à sua timidez:

Excerto: *Acredito que sim. Penso que uma pessoa extrovertida não tem medo de cometer erros, eles têm mais liberdade na hora de se expressar, eles buscam novas experiências, e isso é muito importante para a aprendizagem de línguas.* (Plasencia, Facebook).

Solicitamos ao grupo pesquisado que fizessem uma autoavaliação acerca do uso das estratégias, segundo a classificação proposta por Oxford (1989). A seguir, discorreremos sobre algumas respostas mencionadas pelos estudantes. Em seu comentário, Plasencia relaciona o uso das estratégias com o estilo de aprendizagem do aluno, um aspecto importante que a autora destaca. Por outro lado, ela não menciona nenhum uso desse tipo de estratégia, porém assevera, mais uma vez, que coloca em ação uma estratégia social, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Acredito que as estratégias são muito importantes, mas também são muito particulares. Posso utilizar estratégias de fala que funcionam para mim e não funcionam com os outros. Por exemplo, eu não consigo seguir horários de estudo, mas eu gosto de praticar a língua sempre que eu posso com os meus amigos que falam em Espanhol.* (Plasencia, Facebook).

Trujillo explica que, no início de sua aprendizagem, ele utilizava mais as estratégias metacognitivas como, por exemplo, organizar e planejar o tempo de estudos, ter uma visão geral e relacioná-los com os materiais já conhecidos. Ademais, ele procurava oportunidades para praticar a expressão oral na L-alvo. Entretanto, o estudante reconhece a importância desse tipo de estratégia e que deve aproveitá-las mais, segundo podemos ver neste trecho:

Excerto: *Bem, no meu caso, é necessário que eu siga um pouco mais essas estratégias. Acredito que isso acontece porque eu estou quase finalizando o curso e mesmo que eu saiba que estudar a língua é uma coisa contínua, a esta altura (quase saindo da UNEB), não me esforço tanto como no início. Mas, sim, é muito importante ter estratégias. No começo do curso, por exemplo, sempre definia horas de estudo e procurava exercícios para treinar a língua, pesquisava filmes para assistir com o objetivo de relacionar com os conteúdos estudados em classe, investigar léxicos diferentes, assimilar sotaques, etc. De qualquer forma, eu continuo fazendo estas coisas, mas com uma frequência menor. (Trujillo, Facebook).*

Já Leganés confirma no *Facebook* as respostas apresentadas no questionário final, ao declarar que adota a estratégia de sempre se concentrar na aula. Ele se sente motivado para desenvolver cada vez mais a expressão oral em Língua Espanhola, no entanto assume que os seus objetivos nem sempre estão claros:

Excerto: *Sempre estou concentrado na aula. Estar atento em todo o momento aumenta a probabilidade de tornar-me um profissional de línguas. Então, diante de tudo que eu tenho visto, tenho vontade de aprender, de alcançar os meus objetivos, ainda que não estejam definidos de repente. Penso que é fundamental ter os objetivos e metas definidos na minha mente. Então, terei noção por onde começar, desenvolver e depositar o meu esforço, ok? (Leganés, Facebook).*

Salamanca também tem o costume de centrar-se nas aulas de Espanhol, assim como organiza e planeja a sua aprendizagem. Ela define metas e objetivos e procura oportunidades para aprimorar o idioma. Além disso, ela afirma que adota a estratégia a autoavaliação e automonitoramento de sua aprendizagem, como podemos ver neste excerto:

Excerto: *Se concentrar na aprendizagem não deve ser só na sala de aula, mas sim praticar na vida fora da universidade. Agora, com essa nova rotina que eu tenho, estou organizando a minha própria aprendizagem. Estou com uma meta de chegar ao nível auditivo avançado, sempre escutando e repetindo coisas que não compreendo. E, por fim, acredito que fazer uma autoavaliação serve para desenvolver um autocontrole de sua própria fala. (Salamanca, Facebook).*

Do mesmo modo que Plasencia, Córdoba assevera que um aprendente de línguas tem preferências com relação ao uso das estratégias, que geralmente estão relacionadas com o seu estilo de aprendizagem. Mais adiante, ela afirma que faz esforços para se concentrar em sua aprendizagem, bem como define metas e objetivos para aprimorar a sua expressão oral em Espanhol. No entanto, ela admite que não adota a autoavaliação como estratégia para a desenvolver mais esta habilidade linguística:

Excerto: *Bem, todos nós temos algumas estratégias particulares quando se trata da aprendizagem de um novo idioma. Sempre estou tentando concentrar na minha aprendizagem, definindo metas de nível, praticando sempre que posso com atividades e conversações. Não faço avaliações pessoais; acredito que é natural perceber o nível em que estou com o avanço de minha aprendizagem. (Córdoba, Facebook).*

Contudo, observamos uma discrepância no último comentário da estudante, pois nos questionários ela afirma que muitas vezes pensa sobre o seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola no que diz respeito à expressão oral. Esta resposta sugere que Córdoba não tem clareza sobre o que significa autoavaliação.

Ao investigar os dados postados no *Blog* e no grupo secreto criado no *Facebook*, percebemos a necessidade de não somente ensinar as EALs aos alunos como também auxiliá-los como lidar com os sentimentos e crenças sobre a aprendizagem, assim como assumir mais responsabilidade durante a aprendizagem de Espanhol, como propõe Oxford (1989). Assim como a autora, enfatizamos sobre a importância de proporcionar aos alunos diferentes ocasiões para praticar as EALs a fim de que eles as utilizem de maneira autônoma. Sugerimos, ainda, que oportunidades sejam criadas para que os estudantes se autoavaliem no que tange ao uso dessas estratégias (OXFORD, 1989).

Após a análise dos dados gerados para esta pesquisa, respondemos a seguinte pergunta: Quais são as EAs utilizadas pelos sujeitos investigados a fim de aprimorar a sua expressão oral em Língua Espanhola? Observamos que os estudantes utilizam as **estratégias diretas**, a fim de se aperfeiçoarem na habilidade linguística em foco. Averiguamos, por meio de diferentes instrumentos, que os alunos adotam com frequência as **estratégias cognitivas** e de **estratégias de memória**. Para isso, eles contam principalmente com o auxílio das tecnologias, em especial, os recursos disponíveis na *Internet*. Eles também utilizam as **estratégias de compensação**; podemos averiguar a sua presença, em alta frequência, durante as observações realizadas em campo. Por exemplo: quando os alunos não se lembravam de uma palavra em Espanhol, eles falavam palavras ou frases que significavam a mesma coisa na L-meta, ou diziam palavras e frases em Português para se expressar oralmente quando não sabiam como se dizia em Espanhol. Ao comparar os dados gerados pelos questionários iniciais e finais, percebemos que houve um incremento em relação à frequência de uso dessas estratégias, por parte do grupo, em particular, as de memória (repetição).

Os participantes também utilizam **estratégias indiretas** para desenvolver a sua expressão oral em Língua Espanhola. As **estratégias metacognitivas** são amplamente adotadas por eles. Destacamos que, após o estudo, todos os alunos declararam que têm

objetivos claros para melhorar a sua expressão oral: no início da pesquisa, apenas metade afirmava que considerava esta EA. Sendo assim, supomos que diferentes fatores como, por exemplo, as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo das disciplinas (dentro e fora de sala de aula) bem como a ação das professoras contribuíram para que eles se conscientizassem sobre a importância desta estratégia. Contudo, apesar de que todos os estudantes asseveram que pensam sobre o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol, percebemos que houve certa desvalorização por parte deles em relação à adoção desta EA; acreditamos que isso se dá porque estes aprendentes ainda não obtiveram uma compreensão clara acerca de seu benefício, ou talvez não sejam motivados constantemente pelos seus professores nessa tarefa.

Os futuros professores fazem uso das **estratégias sociais**; ao analisar os dados dentro da abordagem qualitativa, observamos que houve uma mudança de atitude dos estudantes no sentido de valorizar estas EAs. Acreditamos que eles evoluíram em relação ao seu uso devido a dois fatores: i) a tomada de consciência e de atitude ao reconhecer que elas são essenciais para que eles possam desenvolver a sua expressão oral em Espanhol (por exemplo, a criação do grupo no *Whatsapp*, com vistas a melhorar a sua expressão oral na L-alvo) ; e ii) a ação positiva das professoras, ao longo do processo, ao fomentar situações para que eles as colocassem em prática. Ao nosso entender, ambos os elementos contribuíram para a coesão do grupo, proporcionado à criação um ambiente favorável para a aprendizagem.

Neste estudo, consideramos que as **estratégias afetivas** são de alta relevância para os sujeitos investigados. Nas narrativas, vimos como a relação de alguns alunos com os seus professores de Espanhol, anteriores ao curso de licenciatura, os influenciou positivamente no que diz respeito à aprendizagem da Língua Espanhola. Notamos que, dentre as estratégias indiretas, esta foi na que os alunos mais evoluíram de forma significativa. Após a pesquisa, todos os estudantes observam se estão tensos ou nervosos quando estão falando em Espanhol, ou conversam com outras pessoas sobre como se sentem quando estão se comunicando oralmente no idioma, por exemplo. Entretanto, averiguamos (mais especificamente no *blog* e no *Facebook*) que nem sempre eles fazem uso das estratégias afetivas, apesar de terem a consciência de sua importância. Cremos que isso se deve principalmente à timidez e ao medo de cometer erros diante do professor e dos colegas.

5.1.3 Autonomia: capacidade para responsabilizar-se pela própria aprendizagem

Com base nos estudos de Benson (1997; 2000; 2001), analisamos como se manifesta a autonomia dos participantes a fim de melhorar a sua expressão oral em Língua Espanhola.

Nesta pesquisa, focamos na autonomia considerando a **visão psicológica** proposta pelo autor. Para isso, nos centramos em dois aspectos: o primeiro diz respeito às concepções dos estudantes em relação à autonomia na aprendizagem; o segundo abrange os percursos traçados pelos alunos para aprimorar a sua fala em Espanhol, isto é, que estratégias e recursos eles adotam para aprender a L-meta e que sugerem comportamentos autônomos. Sendo assim, neste trabalho visamos a averiguar como esses futuros professores percebem a autonomia no desenvolvimento da habilidade linguística em pauta, assim como o papel que eles acreditam que devem ter diante dessa tarefa.

Esta análise também se alicerça na **visão política** proposta por Benson (1997), pois tem como objetivo avaliar as ações dos participantes quanto ao seu controle sobre o processo de aprendizagem dentro das possibilidades que a universidade lhe permite. Para isso consideramos – em especial – a influência da ação do professor no desenvolvimento da autonomia desses aprendentes, dentro do contexto em que eles estão inseridos.

Salientamos que nesta pesquisa não nos focamos na versão técnica de autonomia, uma vez que ela não tem como propósito fornecer aos estudantes oportunidades para trabalhar de forma mais independente em sala de aula – e principalmente fora dela; o estudo proposto não visa a prover os alunos com habilidades e técnicas para falar melhor em Espanhol, ou mesmo oferecer algum treinamento para que eles possam desenvolver melhor essa habilidade linguística. Conforme explicamos no Capítulo 4, esta pesquisa tem como um dos objetivos sensibilizar os estudantes no que tange à importância da autonomia em seu processo de aprendizagem. Apesar de considerarmos neste estudo as visões psicológica e política de autonomia propostas por Benson (1997), vale lembrar que todas as versões do conceito em foco têm em seu cerne implicações políticas para a aprendizagem de línguas. Deste modo, concordamos com o autor quando postula que a própria concepção de autonomia é essencialmente política. Para iniciar, discorreremos sobre os resultados gerados para este estudo, por meio de diferentes instrumentos; por último, apresentamos uma apreciação e discussão geral desses achados com base no referencial teórico adotado.

Ao analisar as narrativas escritas dos participantes desta pesquisa, identificamos algumas concepções dos estudantes em relação à autonomia na aprendizagem de línguas, neste caso, o Espanhol. No geral, eles têm a noção de que autonomia significa aprender um idioma não apenas com o auxílio do professor, mas também por meio de iniciativas próprias. No entanto, alguns estudantes reconhecem que o professor tem uma função importante em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, eles estudam a L-meta fora do contexto de sala de aula e, para essa tarefa, buscam as opções que mais se acomodam às suas necessidades.

Ademais os estudantes entendem que, para serem autônomos em seus estudos, eles precisam dedicar tempo e criar oportunidades para praticá-la.

Observamos aspectos semelhantes nas narrativas deles no que se refere aos caminhos traçados para desenvolver a expressão oral. Córdoba relata que, no início, ela estudava a Língua Espanhola sozinha utilizando como recurso a *Internet* e leituras de textos; a aluna percebe a sua dificuldade de falar a L-alvo e busca meios para superá-la. Na sua narrativa fica evidente que ela conseguiu vencer esse obstáculo, conforme podemos ler neste fragmento: “*Estudei por conta própria, através de livros e isso me ajudou a ter uma comunicação mais compreensiva com o meu amigo*” (Córdoba, narrativa, grifo nosso). Mais adiante, ela revela outra característica de um aprendente autônomo ao afirmar que adota diferentes recursos para aprimorar a L-alvo fora do contexto acadêmico: “*Tenho procurado meios de estudar o idioma que vão além da sala de aula, através de sites, aplicativos e livros, tanto didáticos como literários*” (Córdoba, narrativa, grifo nosso). Ademais, a estudante demonstra ter clareza em relação às suas metas dentro do curso de licenciatura: “*Meu objetivo, agora, é aprimorar cada vez mais a escrita e a fala do Espanhol, perdendo o medo de falar em público (...) e me tornar uma boa profissional, futuramente*”. (Córdoba, narrativa). Em outras palavras, ela reconhece que tem dificuldades (a timidez), mas acredita que precisa vencê-las, pois, para ela, um professor precisa ter uma boa competência linguística. Leganés e Plasencia também demonstram que têm metas claras no que se refere à aprendizagem do idioma: o primeiro aluno afirma: [...] *quero avançar nos estudos a respeito da sistemática da Língua Espanhola e fazer do meu primeiro contato com o idioma um projeto que comprove ainda mais a proximidade com o português* (Leganés, narrativa, grifo nosso); Já a segunda declara: “*o meu objetivo é trabalhar com traduções*” (Plasencia, narrativa).

Granada utiliza como estratégia para melhorar a expressão oral em Espanhol diferentes recursos como, por exemplo, músicas e filmes. Para superar algumas dificuldades como a desmotivação, a falta de tempo e o cansaço, ela encontra como saída o uso de aplicativos para se dedicar ao estudo da L-meta. No relato de Granada, percebemos indícios de atitude autônoma, a qual a levou a alcançar o seu objetivo:

Excerto: *Comecei o curso não com muita vontade, e com muita dificuldade, baixei uns aplicativos no celular para me ajudar a estudar, porque eu tinha pouco tempo para isso. Ia para a faculdade; antes de terminar a aula, eu saía correndo para o trabalho, e quando chegava de noite já estava muito cansada. Estudar pelos aplicativos, deitada, era mais produtivo.* (Granada, narrativa, grifo nosso).

Segovia também, por iniciativa própria, começou a utilizar aplicativos para aprender a falar em Espanhol e, segundo o relato, seus esforços lhe fizeram alcançar resultados: *“Comecei a utilizá-lo e consegui aprender muitas coisas que me ajudaram muitíssimo, como palavras que eu não conhecia e tempos verbais”* (Segovia, narrativa, grifo nosso). Assim como Córdoba, Logroño utiliza a *web* como recurso constante para auxiliá-lo a desenvolver a expressão oral em Espanhol. Sua ação o levou a alcançar alguns objetivos. Entretanto o estudante reconhece a importância do papel do professor para a sua aprendizagem, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Eu achei na Internet o professor pelo qual eu não podia pagar e a partir dali eu comecei a encarar minha trajetória. Aprendi coisas básicas que não substitui a presença de um bom professor, entretanto possibilita uma gama de aprendizagem sobre a oralidade, a aplicação e o cotidiano que, quiçá, não te possa proporcionar um professor.* (Logroño, narrativa).

Ao avaliar as narrativas escritas, considerando a versão política de autonomia, percebemos a visão dos alunos em relação à aprendizagem do Espanhol em outros espaços de ensino, ou em períodos que antecedem ao seu ingresso no curso universitário. Por exemplo, quando Córdoba iniciou o ensino médio, ela teve a oportunidade de optar por estudar a Língua Espanhola ao invés do Inglês, pois a escola lhe dava essa possibilidade. Em resumo, ela pode exercer o seu direito de escolha. Nessa ocasião, a aluna se sentiu estimulada pelos conhecimentos adquiridos na escola básica e teve a certeza de que queria seguir estudando Espanhol no curso de Letras. Leganés, assim como Córdoba, teve contato com a Língua Espanhola de maneira formal no ensino médio. Ele destaca o valor de aprender esse idioma, uma vez que lhe permitiu ampliar a sua visão de mundo, conhecer outras culturas e estabelecer comunicação com outros povos:

Excerto: *Com o Espanhol, tenho certeza que foi diferente, por que a entrada para o ensino médio abriu outros horizontes referentes aos ambientes pluriculturais que é a América do Sul, a importância de falar um segundo idioma, entre outros motivos. Em minha concepção, o Espanhol era e é de fato outra língua estrangeira, pois ouvia muitos comentários que o Português é extremamente parecido com o Espanhol, mas que na realidade não é e nunca foi.* (Leganés, narrativa).

Logroño, durante a sua trajetória no ensino básico, teve a opção de escolher o idioma estrangeiro que faria parte de seu currículo. Entretanto, ele não teve nenhum contato com a Língua Espanhola porque sempre preferiu dedicar-se à Língua Inglesa. Segundo seu relato,

essa preferência pelo Inglês foi motivada por preconceitos que ele tinha em relação ao Espanhol:

Excerto: *Sempre achei um absurdo eu ouvir uma música e não entender, por mais próxima que fosse, eu achava um fracasso da minha parte, até que eu ouvi a música “ ¡NO!” de Shakira e comecei a entender partes do que ela dizia e sentia. Esse foi meu primeiro, e por muito tempo único, contato com a Língua Espanhola. Mas com o tempo eu fui aderindo à maneira preconceituosa com a qual enxerga-se o Espanhol em detrimento do Inglês. (Logroño, narrativa).*

Plasencia considera que o curso de licenciatura em Letras tem lhe proporcionado oportunidades para aprimorar a sua expressão oral, em Espanhol. De acordo com a aluna, as aulas na instituição têm contribuído para a ampliação de seus conhecimentos, conforme lemos neste trecho: *“Desde que eu iniciei o curso de Letras com Espanhol, eu me desenvolvi muito na hora de falar e ganhei uma grande carga de novas informações”* (Plasencia, narrativa). Segovia também considera que as aulas de Espanhol na universidade têm colaborado para o desenvolvimento de sua expressão oral. Segundo o seu relato, os fatores motivadores são os colegas de classe que ela considera como amigos, assim como os professores que – em sua visão –, são excelentes. Em outras palavras, Segovia não conta apenas com o seu empenho individual para exercer a sua autonomia, mas também com os atores que fazem parte de seu contexto de aprendizagem de forma direta.

Ao analisar os questionários aplicados no início da pesquisa, identificamos algumas concepções dos estudantes no que concerne à autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola. Na questão 1, perguntamos aos alunos se eles se consideravam autônomos e solicitamos que comentassem as suas respostas: metade deles respondeu que sim; dois responderam que um pouco; um afirmou que depende da situação; e um respondeu que não. Córdoba declara que se considera autônoma, *“pois vai à busca ferramentas que vão além da sala de aula”*. Logroño faz uma autoavaliação e também confirma a mesma condição: *“Pelos meus hábitos de estudo, eu creio que sou um estudante autônomo. Por exemplo, eu não me contento só em aprender o que me passam nas aulas; eu vou a dicionários e sites para tirar dúvidas”* (Logroño, questionário inicial). Observamos, ainda, que boa parte dos sujeitos investigados relaciona a autonomia com a ação de buscar conhecimentos em Língua Espanhola fora do espaço universitário, conforme podemos ver na declaração de Segovia: *“Quando estou fora do ambiente acadêmico, sempre procuro estar pesquisando, estudando de várias formas para avançar no aprendizado do Espanhol”* (Segovia, questionário inicial). Na entrevista, a aluna reforça a sua condição na seguinte declaração:

Excerto: *Tudo que eu sei (eu não tô dizendo que eu não aprendi, claro que eu aprendi aqui, eu não vou dizer que eu não aprendi) foi meu empenho, também, foi minha autonomia. Porque eu já cheguei aqui, eu fiz um... Baixei um aplicativo, fiz aquele cursinho ali e tal (...) O Duolingo me ajudou muitíssimo! A base que eu cheguei aqui, tendo, foi a do Duolingo. Eu não vou dizer que não foi, que foi de outro lugar, eu não vou mentir.* (Segovia, entrevista, grifo nosso).

O relato acima sugere que a estudante tem uma atitude autônoma, pois ela assume a responsabilidade de aprender a L-meta, se dedica a lograr o seu objetivo e dá o testemunho de que conseguiu alcançá-lo. Por outro lado, Granada e Plasencia respondem que se consideram pouco autônomas; no entanto, Plasencia comenta que tenta aprender fora da sala fazendo atividades.

Leganés se considera autônomo apenas em parte porque, para ele, o aprendente de línguas precisa ser disciplinado para enquadrar-se nessa condição. No entanto, em sua resposta, observamos que este estudante demonstra alguns indícios de autonomia por meio de atitudes. Segundo Leganés, ele dedica mais esforços aos conteúdos que seleciona para estudar e concentra a sua aprendizagem naqueles conhecimentos que são relevantes – em sua avaliação – em determinadas situações: “*Minha autonomia está relacionada diretamente com a disciplina isto é, meu esforço será depositado em matérias de interesse maior, porém tenho consciência de que toda informação no mundo universitário possui grande importância*” (Leganés, questionário inicial). Durante a entrevista, o estudante confirma a nossa percepção a seu respeito, conforme podemos ver no seguinte trecho:

Excerto: *Digo que hoje me considero autônomo sim, porque melhorei pra caramba na questão da organização das disciplinas. Antigamente era tudo... não pra cima da hora... fazer tudo na pressa, mas hoje eu tenho o dia, assim, regrado, de qual disciplina eu vou estudar, de qual disciplina eu vou desenvolver o trabalho. Então, eu me considero autônomo nessa situação, de o professor cobrar pra mim determinado assunto e eu saber organizar, lá, no meu ambiente, de qual forma, e qual seria o melhor tempo pra fazer determinada atividade.* (Leganés, entrevista, grifo nosso).

Perguntamos a Leganés a partir de que momento ele começou a ter essa atitude. Ele respondeu do seguinte modo:

Excerto: *Desde o meio do semestre do ano passado, porque passei por uma conversa com um professor, e aí ele me ensinou, me passou essa questão da autonomia, né, que realmente é fundamental desde o colégio, não só aqui no ambiente universitário. Mas desde o colégio seria bom, já, o professor, o educador passar isso pra o educando, esse sentido de autonomia, de fazer*

com que o aluno perceba que desenvolver o conhecimento não é somente o professor que tem essa responsabilidade. (...) Isso me ajudou muito, me esclareceu muita coisa. (Leganés, entrevista, grifo nosso).

No relato acima, percebemos que o estudante se deu conta de que precisava mudar de postura a fim de ter avanços em seus conhecimentos de Língua Espanhola; Leganés conversou com o professor e este explanou para o aluno – de maneira explícita – sobre a importância da autonomia na aprendizagem e essa orientação lhe trouxe benefícios. Percebemos que o pensamento deste aluno, acerca do assunto em foco, está em consonância com o que propõe Benson (1997; 2000; 2001) quando define que o aprendente autônomo tem a capacidade para responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Já Trujillo não se julga um aluno autônomo porque, segundo ele, a autonomia está associada à organização do tempo de estudo e ao estabelecimento de metas a serem alcançadas. Nesse quesito, ele se avalia como instável.

Perguntamos aos alunos, na questão 2, que atitudes – em sua opinião – um (a) aluno (a) autônomo (a) deve ter para aprender uma língua. Para Córdoba, Segovia e Logroño, um aprendente autônomo é aquele que procura métodos, recursos e estratégias eficientes para ampliar os seus conhecimentos. Observamos estas noções nos seguintes exemplos: *“Buscar métodos de estudos eficazes para a melhoria ao escrever e falar o idioma Espanhol”* (Córdoba, questionário inicial); *“Fazer suas próprias buscas e pesquisas sobre todos os aspectos que se relacionam com a sua área de estudo”* (Segovia, questionário inicial); e *“Buscar sozinho outros meios para aprender; não depender do professor para melhorar.”* (Granada, questionário inicial). No entanto, Granada destaca a importância de o estudante ser responsável por aprender nos momentos em que não pode contar com o auxílio do professor. Logroño tem opinião semelhante à de seus colegas, porém menciona a necessidade de colocar a L-alvo em prática. Para ele, um aluno autônomo deve *“aproveitar os recursos disponíveis a fim de obter mais conhecimento sobre a língua, além de buscar maneiras de reproduzir o que aprende”*. Já Leganés defende que um estudante que tem atitudes autônomas é responsável pela sua aprendizagem, planeja os seus estudos e se empenha em praticar o Espanhol em diferentes cenários: *“As atitudes de um aluno autônomo que anseia falar uma segunda língua devem ser repletas de comprometimento, organização, investir nas produções orais, além de ter uma noção de praticar seu esforço em situações diversas”* (Leganés, questionário inicial).

Na questão 3, perguntamos aos estudantes se eles se julgavam dependentes das instruções de seu (sua) professor (a) de Espanhol e que comentassem as suas respostas. Dos

oito estudantes, quatro acreditam que sim, dois avaliam que são parcialmente dependentes, e dois afirmam que não. De acordo com Córdoba, Segovia, Leganés e Trujillo, eles se julgam na condição de dependência porque, em sua visão, os professores têm experiências e conhecimentos que podem auxiliá-los a adotar os melhores percursos durante a sua aprendizagem de Espanhol. Por exemplo: Córdoba afirma que *“é importante ter alguém experiente nos guiando para os caminhos corretos para um bom aprendizado na Língua Espanhola”*; Segovia comenta que *“o professor tem uma bagagem para orientar, uma metodologia eficaz”*; e Leganés assevera:

Excerto: *As instruções que recebo do professor em sala me auxiliam no estudo. São informações complementares que realmente não podem ser ignoradas— já que se necessita de um ensino aprofundado—, pois se trata de outra língua. (Leganés, questionário inicial).*

Na entrevista, o estudante reforça a sua opinião: *“Eu acho o que a faculdade não é só você chegar, receber o conteúdo do professor, e chegar em casa e não refletir, não discutir sozinho, ver no que eu posso melhorar no praticar a língua”*. Ou seja, para Leganés a autonomia exige que o aprendente assuma a responsabilidade para se autoavaliar constantemente em sua trajetória de estudos. Já Trujillo concebe o professor como um administrador; o estudante admite ser mais eficiente quando conta com a sua ajuda durante o processo de aprendizagem. Logroño e Plasencia concordam em parte em relação à sua dependência das instruções de seus professores de Espanhol. Logroño, por exemplo, afirma o seguinte:

Excerto: *Julgo-me parcialmente dependente sobre aquilo que ele retrata; há várias formas de obter conhecimento culturalmente. Entretanto, as instruções do professor podem ser de temas sobre coisas que eu nunca pesquisaria sozinho. (Logroño, questionário inicial).*

Isto é, para ele, o professor é um profissional que atua como mediador para adquirir aqueles conhecimentos que ele não teria condições para alcançar sozinho. Percebemos um discurso semelhante na resposta de Plasencia: *“o professor vai dar a base, mas não é você que tem que ter interesse em estudar e se aprofundar no assunto”*. Em outras palavras, a aluna ressalta a autonomia como uma atitude responsável por parte do aprendente. Salamanca e Granada responderam que não estão de acordo, ainda que destaquem que as instruções do professor têm certa relevância. Na entrevista, Granada dá maiores esclarecimentos sobre este aspecto, conforme vemos no relato abaixo:

Excerto: *Antes eu me sentia mais dependente do professor. Tava no primeiro semestre, também, assustada. Mas depois que passa isso... Eu acho, assim, que tem outros meios de você tá aprendendo. O professor acha que tá ali somente pra dar uns tópicos pra você. Você tem que tá buscando isso o tempo todo sozinho, também.* (Granada, entrevista, grifo nosso).

Ou seja, para a aluna, quanto mais conhecimentos o aprendente tem sobre a L-alvo, menos dependente ele se torna em relação à ação do professor. Granada reconhece o professor como aquele profissional que tem a função de instruir o aluno, porém essa ação por si só não vai garantir que a aprendizagem seja bem sucedida. Sendo assim, o aluno deve também zelar pela sua aprendizagem. Ainda no questionário, Salamanca responde que não se considera totalmente dependente do professor. Para ela, o docente tem como objetivo “*dar ao aluno uma base*”, mas o aluno é quem tem que ter o interesse de estudar e aprofundar nos conhecimentos adquiridos. Na entrevista, Salamanca dá detalhes sobre a sua opinião:

Excerto: *Quando eu peguei esse terceiro semestre, eu já fui pesquisar a disciplina. Então, quando o professor vem me perguntar o que é, eu já sei. Aí, quando ele vai passar a atividade, eu já quero pesquisar antes também. Isso não é porque eu quero ser melhor do que alguém da sala. Às vezes, eu nem falo tanto sobre o assunto. Mas é porque eu quero me assegurar de que eu vou aprender. (...) Eu dependo do professor que ele me dê uma direção. Se ele der a direção, eu consigo chegar no caminho. Eu acho que o professor é importante pra isso.* (Salamanca, entrevista, grifo nosso).

Perguntamos aos participantes, na questão 4, se eles achavam possível alguém aprender uma língua sem a presença do professor. Ao analisar as respostas, observamos que a maioria acredita na viabilidade de aprender Espanhol sem considerar a ação de um professor, a exceção de Trujillo. Para este aluno, talvez seja possível aprender a Língua Espanhola – sem a presença de um professor – através de um processo de imersão em um país onde se fala a L-meta. Os demais estudantes confirmam que estão de acordo e apresentam diferentes respostas para justificar a viabilidade dessa tarefa. Em geral, eles afirmam que aprender um idioma sem a presença do professor é possível desde quando o aprendente adote os recursos e materiais corretos (*Internet*, música, filme, *podcast*, vídeo-aula, etc.), utilize estratégias de aprendizagem, converse com falantes nativos ou com falantes mais proficientes (no meio virtual ou modo presencial) e tenha determinação e vontade de aprender. Ainda que estes alunos considerem que é possível aprender uma LE sem a presença de um professor, acreditamos que um processo de aprendizagem nesses

moldes pode estar suscetível a limitações. Ao nosso entender, os alunos podem contar com o apoio do professor para auxiliá-los, por exemplo, na escolha das ferramentas e recursos mais adequados, bem como na seleção das melhores EAs. Ademais, o professor pode atuar como motivador e facilitador na seleção dos conteúdos mais apropriados para o seu nível de conhecimento da L-meta.

Na questão 5, perguntamos aos estudantes qual – ou quais – as suas maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, e o que eles faziam para saná-las. Fizemos este questionamento a fim de analisar se eles são capazes de identificar as suas próprias dificuldades e, além disso, averiguar se as suas respostas apresentavam indícios (ou não) de que eles tentaram e conseguiram resolvê-las por meio de atitudes autônomas. Granada, como já havia declarado antes, afirma que seu maior obstáculo para falar Espanhol é a timidez. Para superá-la, ela se esforça para se comunicar oralmente na L-meta, em sala de aula, mesmo sem vontade. Plasencia, mais uma vez, assume que também enfrenta dificuldade semelhante, conforme observamos em seu depoimento: *“Eu acho que o fato de eu ser tímida me atrapalha muito. Eu tento pensar que todo mundo também está aprendendo e pode errar, e que a maioria das pessoas não vai me julgar”* (Plasencia, questionário inicial).

Córdoba e Segovia asseveram que têm dificuldades para desenvolver a expressão oral em Espanhol no que tange aos aspectos fonéticos. Como exemplos, encontramos as seguintes declarações: *“A forma correta de pronunciar as palavras e o nervosismo ao falar que faz com que eu cometa alguns erros”* (Córdoba, questionário inicial); *“Tenho um pouco de dificuldade para realizar as vibrantes, porém **procuro sempre que possível fazer exercícios de pronúncia** para sanar o problema”* (Segovia, questionário inicial, grifo nosso). Entretanto, percebemos diferenças de posicionamento das alunas; enquanto Córdoba não dá evidências – em sua resposta – sobre um possível caminho (ou solução) para superar a dificuldade, Segovia reconhece que enfrenta problemas na produção de um fonema específico da Língua Espanhola e busca meios para resolvê-lo.

Leganés assevera que tem déficit de vocabulário em Espanhol, assim como dificuldade para utilizar determinadas estratégias metacognitivas. Por outro lado, a fim de amenizar estes entraves, ele adota as estratégias de memória e de repetição (Oxford, 1989), conforme vemos neste excerto:

Excerto: *Minha maior dificuldade diz respeito à deficiência de léxico e organização mental das ideias para formulação de frases. Para evitar essa*

situação, costume memorizar expressões e repeti-las para utilizá-las em contextos aleatórios. (Leganés, questionário inicial, grifo nosso).

Assim como Leganés, Logroño declara que também enfrenta problemas em relação à aprendizagem do léxico em Espanhol, em particular no que se refere ao uso de palavras mais informais. Como estratégia, ele procura os meios e situações para utilizá-las: “*Colocar o uso de palavras mais informais no meu cotidiano, o que eu me esforço para fazê-lo criando frases e enviando para os meus amigos que falam Espanhol* (Logroño, questionário inicial). Já Salamanca, quando encontra dificuldade, recorre à sua gramática ou conversa com Leganés. Caso este não possa auxiliá-la, ela consulta um orientador (em sua resposta, a aluna não deixa claro quem seria essa terceira pessoa). Para Trujillo, a ausência de oportunidades para falar em Espanhol fora do contexto de sala de aula é uma dificuldade; segundo ele, essa é uma assunto preocupante. Nesta questão, observamos que a maioria dos alunos demonstra indícios de atitudes autônomas para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola, ao adotar o uso de diferentes EAs.

Na questão 6, perguntamos se eles participavam de algum *fórum* de discussão, grupo de estudo, etc., para praticar oralmente a Língua Espanhola ou comentar sobre as suas experiências no processo de aprendizagem. Dos oito alunos, sete respondem que não: Segovia explica que pratica a expressão oral na L-meta somente em sala de aula e, algumas vezes, em casa; Leganés também afirma que não, justificando que o seu estudo é autônomo e, para isso, ele conta com o auxílio de livros e da *Internet*. Apenas Logroño afirma que já teve oportunidade de participar de grupos, fora do contexto acadêmico, que lhe tem permitido aprimorar a expressão oral em Espanhol, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Na congregação em que eu faço parte, sempre discuto com amigos sobre o tema da aquisição do Espanhol. Também já entrei em um fórum sobre debates da congregação e tradução com aplicativos de ensino de línguas estrangeiras.* (Logroño, questionário inicial).

Perguntamos aos alunos, na questão 7, se eles conhecem alguma ferramenta ou recurso disponibilizado pela *Internet* para a aprendizagem de línguas estrangeiras e, em caso afirmativo, mencionassem qual (ou quais). No geral, todos conhecem diferentes recursos disponíveis na *web* para aprender idiomas. Eles citaram como exemplos: dicionários *on-line* que apresentam as palavras em contexto de uso (Córdoba, Logroño e Plasencia); *Duolingo* (Granada, Logroño, Plasencia, Segovia e Trujillo); Filmes/*Netflix* (Córdoba, Granada e Salamanca); *Rosetta Stone* (Trujillo); músicas *on-line* (Segovia); *Youtube* (Plasencia e Salamanca); *podcast* (Salamanca e Leganés). Apenas este último confirma que não somente

conhece como também faz uso dos recursos mencionados. Já na questão 8, perguntamos aos estudantes que recursos ou estratégias eles utilizam para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola. Encontramos as seguintes respostas: Filmes/*Netflix* (Granada e Salamanca); *podcast* (Leganés); textos escritos (Córdoba, Leganés e Plasencia); áudios interativos/diálogos (Leganés); músicas (Córdoba, Plasencia, Salamanca e Segovia); *bate-papo on-line* (Trujillo). Ao analisar as respostas referentes a esta questão, percebemos um detalhe interessante; apesar de conhecer e de ter acesso a todos estes recursos, estes estudantes nem sempre os utiliza para melhorar a expressão oral em Espanhol. Por exemplo, cinco alunos respondem que conhecem o *Duolingo*, mas nenhum deles adota esta ferramenta para melhorar a sua expressão oral na L-alvo. Outro ponto que nos chamou a atenção é que apenas Logroño e Trujillo utilizam estratégias e recursos para desenvolver a habilidade de expressão oral de forma direta: o primeiro tem o costume de acessar salas de bate-papo *on-line* (*chat*); o segundo, como tem a chance de desenvolver trabalho voluntário com hispanofalantes, sempre busca a oportunidade para conversar e descobrir novas palavras. No entanto, observamos que as respostas dos participantes não dão indícios de que ao adotar estas ferramentas eles tenham alcançado autonomia em sua aprendizagem.

Nas perguntas 9 a 13, do questionário inicial, temos como objetivo conhecer os percursos traçados pelos estudantes para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola, de maneira autônoma, no que concerne ao uso das EAs (OXFORD, 1989). Na questão 9, perguntamos se eles procuravam auxiliar ou encorajar os seus companheiros de classe em momentos de aprendizagem de Espanhol. Dos oito alunos, seis têm essa atitude. Plasencia e Granada afirmam que não ajudam ou encorajam; esta última releva que geralmente são os seus colegas que a animam. Os demais contribuem em sala de aula de diferentes maneiras. Córdoba, por exemplo, responde o seguinte: “*Tento mostrar de alguma forma que o idioma Espanhol não é tão complicado como parece quando o praticamos e inserimos em nosso cotidiano*”. Leganés declara que nos momentos em que seus colegas conseguem ser bem sucedidos em uma tarefa, lhes motiva com palavras de ânimo a fim de que se sintam apoiados. Logroño auxilia os seus companheiros de classe conversando com eles e corrigindo-os quando necessário. Já Trujillo assevera que costuma dar dicas de estudos e de páginas *web*. Segovia responde que auxilia os seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol, mas apenas quando ela é requisitada, conforme lemos neste excerto: “*Algumas vezes dou dicas de minhas técnicas de estudo e esclareço alguma dúvida, quando sei do que se trata. Mas só quando me pedem, porque a maioria não gosta de opiniões e ajuda dos outros*” (Segovia, questionário inicial). Com base nestas respostas, percebemos que a maior

parte do grupo investigado dá evidências de autonomia, ao assumir a responsabilidade de ajudar os seus companheiros de classe.

Na questão 10, perguntamos se eles procuram fazer uso da Língua Espanhola fora de sala de aula visando à interação oral e, em caso afirmativo, explicassem em que situações. Neste quesito, identificamos as seguintes respostas. Córdoba, por exemplo, diz: “*Sim, quando invento diálogos imaginários em minha mente, tento convencer o meu marido a dialogar comigo*” (Córdoba, questionário inicial). Leganés também oferece maiores esclarecimentos: “*Sim, meus treinos com a Língua espanhola é interagindo comigo mesmo através de áudios*” (Leganés, questionário). Salamanca menciona que só pratica a expressão oral em casa, lendo em voz alta, ou fingindo ser estrangeira quando sai nas ruas. Logroño também utiliza esta última estratégia adotada por Salamanca, pois, segundo ele, os indivíduos estrangeiros são mais bem atendidos e disfrutam de melhores serviços, em sua cidade, do que o cidadão local. Ademais, de acordo com Logroño, usando esta estratégia, é possível conversar de forma mais privada. Ao analisar estas respostas, percebemos que os alunos buscam meios para aprimorar a expressão oral na L-alvo. Entretanto, acreditamos que estas estratégias não lhes oferecem oportunidades reais de interação; inventar diálogos imaginários na mente, interagir consigo mesmo através de áudios e ler um texto em voz alta – ao nosso entender – não contribuem de maneira eficaz para que estes futuros professores desenvolvam a expressão oral em Espanhol, pois a língua é lugar de interação que envolve pelo menos dois indivíduos que estabelecem trocas linguísticas em diferentes níveis (social, cultural, pragmático, semântico, etc.). Trujillo fala em Espanhol fora de sala de aula apenas pela *Internet*, nas salas de bate-papo, como já mencionamos antes. Plasencia, Granada e Segovia não praticam a habilidade linguística em foco em contexto extrauniversitário; esta última aluna esclarece que o seu filho tem conhecimentos do idioma, mas não gosta de praticar com ela por se sentir inibido.

Na questão 11, perguntamos aos alunos se eles acreditam que a troca de ideias e experiências com outras pessoas são elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Pedimos-lhe, ainda, que comentassem o seu ponto de vista sobre o assunto. No geral, todos os estudantes concordaram com a afirmação; apenas Segovia apresentou ressalvas. Granada explica que este é um aspecto positivo, uma vez que o intercâmbio possibilita aos alunos alcançar maturidade na aprendizagem da L-meta. Para Plasencia, a troca de experiências com outros indivíduos os auxilia a adquirir conhecimentos e novas percepções. Trujillo destaca que “*isso possibilita que você possa promover o estímulo e a motivação necessária para que o indivíduo avance no idioma*” (Trujillo,

questionário inicial). Ou seja, ele aborda prismas tanto sociais quanto afetivos. Ainda sobre este aspecto, Leganés assevera que o intercâmbio de experiências entre os sujeitos traz benefícios porque *“enriquece o vocabulário do indivíduo, fazendo com que ele possa apresentar mais uma opção no emprego das palavras em uma frase, além do modo de utilização”* (Leganés, questionário inicial). Neste caso, o aluno põe ênfase na aquisição do léxico em contexto levando em consideração os aspectos pragmáticos.

Salamanca e Logroño, em suas respostas, dão indícios de que têm desenvolvido atitudes autônomas. Salamanca diz que percebe que essa troca de experiências e compartilhamento de ideias com outras pessoas são benéficas quando ela dialoga nos corredores da universidade – em Espanhol – com os colegas que estão cursando outros semestres. Logroño dá evidências de autonomia para desenvolver a sua expressão oral no seguinte trecho:

Excerto: *Uma parte massiva do que eu aprendi foi trocando experiências com estrangeiros ou brasileiros que falam Espanhol e eu estou completamente seguro de que isso é fundamental – necessário – para uma boa aquisição da língua.* (Logroño, questionário inicial).

Em resumo, Logroño está convicto de que as estratégias sociais têm contribuído para que ele avance nos conhecimentos da L-alvo. Entretanto, Segovia chama a atenção para algumas restrições. Segundo ela,

Excerto: *há algumas ideias e técnicas que são utilizadas por outras pessoas que podem lhe trazer alguma ajuda. Contudo, existem pessoas que por ter um conhecimento mais avançado, inflam os seus egos tornando-se soberbas. E utilizam isso como uma maneira a mais para diminuir os demais, usando suas experiências como meio para esse fim.* (Segovia, questionário inicial).

Ou seja, a aluna destaca que este processo pode sofrer interferências negativas de ordem, ocasionando o efeito inverso; ao invés de se beneficiarem com a troca, o compartilhamento de ideias e experiências com outros indivíduos, eles podem estar vulneráveis a alguns fatores que podem inibir o seu desenvolvimento.

Na questão 12, perguntamos se eles alguma vez já tentaram aprender algo sozinho e, em caso positivo, comentar a sua experiência. Todos os estudantes mencionaram que sim. Córdoba, por exemplo, respondeu o seguinte:

Excerto: *Aprendi o idioma Inglês, e digo que consigo compreender uma conversação. Leio textos e assisto filmes na língua, pois busquei sites, vídeo-*

aulas, aplicativos, leituras de revistas, músicas e seriados em inglês. (Córdoba, questionário inicial, grifo nosso).

O relato acima dá indícios de que atitude autônoma de Córdoba foi um ponto essencial a fim de que ela pudesse alcançar o seu objetivo. Para isso, a aluna recorreu e contou com o auxílio de variados recursos. Logroño tentou aprender alguns idiomas por conta própria. No entanto, ele reconhece que a tarefa poderia ter sido mais exitosa se ele contasse com a ajuda de alguém para alcançar a sua meta. Por outro lado, o seu discurso sugere que o indivíduo – que assumiria o papel de guia – não seria necessariamente um professor, como podemos observar neste excerto:

Excerto: *Já tentei aprender Árabe e Mandarim sozinho e confesso que não é nada fácil; não acho impossível, mas **creio que o auxílio de uma pessoa ou algo que te corrija e ensine segundo as suas circunstâncias ajuda muitíssimo.** (Logroño, questionário inicial, grifo nosso).*

Segovia responde que começou a aprender a Língua Espanhola por iniciativa própria, e que muitos conhecimentos foram adquiridos por meio de esforços individuais. Neste caso, percebemos que a motivação interna da aluna e a sua autoconfiança foram importantes catalizadores para que ela alcançasse o seu objetivo, conforme averiguamos no seguinte depoimento:

Excerto: *Sim, o Espanhol, por exemplo. A maior parte do que sei aprendi sozinho. Sempre que me interesso por alguma coisa e me empenho, sempre tenho um bom desempenho, tornando-se sempre uma experiência bastante satisfatória. (Segovia, questionário inicial).*

Trujillo teve uma experiência diferente no que se refere a aprender sozinho. Ele comenta que houve de sua parte uma tentativa, mas não conseguiu levá-la a cabo devido a sua “*incapacidade de gerir tempo, estabelecer metas e organização*”. Sendo assim, este relato sugere que o aluno apresenta dificuldades para assumir responsabilidades por sua própria aprendizagem, demonstrando que necessita desenvolver atitudes autônomas.

Na questão 13, perguntamos aos estudantes se eles refletem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e, em caso positivo, eles comentassem de que forma. Os alunos Córdoba, Leganés, Logroño e Salamanca mencionam que sim, justificando de diferentes maneiras: Córdoba diz: “*Sim, tenho ganhado um bom desempenho através dos recursos tanto em sala de aula como fora dos quais venho buscando diariamente*” (Córdoba, questionário inicial). Em sua resposta, percebemos que ela associa essa estratégia como metacognitiva ao uso de materiais voltados para a aprendizagem, os quais atuam como

suporte. Leganés, responde: *“Meu processo de aprendizagem sofre variadas mudanças, pois não tenho um horário fixo para estudar, por isso, sempre faço uma reflexão para me situar e verificar o que ou como fazer”* (Leganés, questionário inicial). Ou seja, para este aluno, refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem envolve a autoavaliação, a qual se dá conforme o tempo que ele tem disponível para aprender a L-meta. Logroño afirma o seguinte: *“Eu reflito muito sobre o modo como eu aprendo por certificar-me que um dado processo facilita ou dificulta a minha interação com a língua”*. Em outras palavras, percebemos que este aluno tem consciência dos possíveis benefícios do uso dessa estratégia, e a adota de forma constante. Já Salamanca coloca em prática essa ação por meio da interação com outros indivíduos: *“Sempre que eu estou falando ou ouço alguém, penso que preciso melhorar”*. Segovia e Granada só refletem o seu próprio processo de aprendizagem quando se deparam com alguns obstáculos, conforme podemos ver neste exemplo: *“Quando percebo que estou com alguma dificuldade, tento entender o que estou dizendo de forma errada e tento melhorar nesse pronto”* (Segovia, questionário inicial), e neste outro excerto: *“Quando não compreendo algo que já era para estar sabendo”* (Granada, questionário inicial). Trujillo adota esta estratégia metacognitiva de forma esporádica: *“Procuo analisar as mudanças que começaram desde a minha entrada para a universidade”* (Trujillo, questionário inicial). Plasencia admite não ter o hábito de pensar acerca de seu próprio processo de aprendizagem de Espanhol.

Ao avaliar os questionários iniciais considerando a versão política de autonomia, percebemos a visão dos alunos em relação ao contexto de aprendizagem, em particular, a ação do professor. Na questão 14, perguntamos aos estudantes se eles procuravam (ou não) dar sugestões ao seu professor de Espanhol quanto ao conteúdo das aulas, e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por ele em sala. Ademais, lhes pedimos que justificassem as suas respostas. Dois oito alunos pesquisados, cinco responderam que têm essa atitude, e três disseram que não. Leganés, por exemplo, afirma que dá sugestões ao professor em relação aos tipos de trabalhos acadêmicos que serão desenvolvidos pela turma. Plasencia comenta que também gosta de propor trabalhos e atividades, mas que nem sempre tem essa atitude. Logroño declara que sim, mas que tem cuidado com a maneira como irá proceder: *“Tenho um pouco de cautela ao ar sugestões, mas eu já dei e dou conselhos sobre técnicas a serem aplicadas e também conteúdos que visam mais enfoque”* (Logroño, questionário inicial).

Segovia, Córdoba e Granada respondem que não dão sugestões em relação à ação do professor e aos aspectos que envolvem o seu trabalho por diferentes razões. Segovia afirma:

“*Creio que a maioria dos professores são extremamente capacitados. Sendo assim, prefiro não interferir; só opino se solicitada*”; Córdoba explica que, no momento, está de acordo com a metodologia do professor atual; e Granada declara que quando não gosta de algum aspecto da aula, ela melhora em casa. Em nosso entender, estas três alunas não têm uma visão correta em relação ao seu papel enquanto aprendentes de Espanhol; elas assumem uma posição cômoda ao não assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Em outras palavras, as alunas colocam essa responsabilidade nas mãos do professor e não dividem com ele o encargo pela sua própria formação. Córdoba, por exemplo, mencionou que não dava sugestões porque “por enquanto” estava de acordo com a metodologia do professor que ministrava as aulas de Espanhol no momento da pesquisa. No entanto, fica a dúvida (pois não temos a resposta) se a aluna o faria se não estivesse a favor.

Na questão 15, perguntamos a eles se achavam que o professor deve incentivar seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua e justificassem as suas respostas. Dos oito sujeitos pesquisados, sete responderam que sim; apenas um mencionou que não. No geral, percebemos que os estudantes possuem uma compreensão de autonomia que está de acordo com a literatura sobre o assunto. Córdoba afirma que essa ação do professor é essencial “*para que eles possam buscar algo que vai além de somente um estudo de uma nova língua, introduzir uma nova cultura*”. Ou seja, o professor deve ter o papel de incentivador e orientador. Granada responde: “*o professor passa pouco tempo com o aluno, e não tem como ele nos instigar a todo o momento*”. Isto é, a aluna compreende que a sua aprendizagem deve se estender para fora do contexto universitário e, para isso, ela precisa das instruções necessárias para saber como dar continuidade ao seu aprendizado sem a presença do professor.

Leganés acrescenta um aspecto importante ao abordar que a autonomia é uma responsabilidade tanto do professor quanto do aluno, conforme podemos ler neste trecho: “*Sim, porque a autonomia está em ambas as partes; do professor, no sentido de passar o conteúdo e incentivar, e do aluno no sentido de chegar em sua casa, refletir e trazer discussões*” (Leganés, questionário inicial, grifo nosso). Segundo Logroño, a autonomia é um elemento importante, entretanto o professor deve ter clareza quanto ao seu papel no desenvolvimento do aprendente, como vemos no seguinte excerto: “*Eu penso que todo professor deve incentivar o aluno à autonomia, principalmente se tratando de falar uma língua estrangeira. Contudo, é viável e importante que ele ensine por onde o aluno deve encaminhar suas buscas*” (Logroño, questionário inicial). Salamanca responde que o professor deve incentivar os seus alunos sempre, “*pois em algum momento esse aluno será*

professor, e se ele não souber utilizar as ferramentas que possui, não será um bom profissional". Neste caso, percebemos um equívoco na compreensão de Salamanca, uma vez que o incentivo à autonomia não é apenas um privilégio para os que serão futuros professores, mas deve estar disponível para todos aqueles que desejam aprender uma língua. Segovia destaca a importância de o professor incentivar os seus alunos, porém reconhece que nem sempre os seus colegas, futuros professores de Espanhol, valorizam essa oportunidade: *"Sim, acho muito importante, porque o que temos em classe são direcionamentos de para onde voltar o nosso olhar, e percebo que alguns colegas não se dão conta disso"* (Segovia, questionário inicial). Trujillo discorda que o professor deve incentivar os seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua. Ele justifica da seguinte forma: *"Não, acredito que isso venha do professor, mas do próprio indivíduo se enxergar como capaz de estabelecer seu próprio guia de estudar"*. Neste caso, percebemos que a concepção do aluno não está em consonância com o que diz a literatura sobre o assunto, uma vez que o professor tem o papel de auxiliar o aluno a ser capaz de estabelecer os caminhos mais proveitosos e eficazes para aprender um idioma.

No final da pesquisa, após o término das disciplinas, aplicamos outro questionário a fim de avaliar novamente as concepções dos estudantes em relação à autonomia na aprendizagem da Língua. Na questão 1, perguntamos aos alunos se eles se consideram alunos mais autônomos e que comentassem as suas respostas. Todos os alunos responderam que sim, justificando de diferentes maneiras. Córdoba menciona que o aprendente autônomo é aplicado e diligente; para aprimorar os seus conhecimentos de Espanhol, ela se dedica ao estudo do idioma considerando diferentes ferramentas:

Excerto: *Sim, é óbvio que as disciplinas são essenciais para a nossa desenvoltura na Língua Espanhola, mas o esforço e dedicação partem de cada um de nós, alunos. Por conta disso, tenho pesquisado assuntos referentes às dúvidas pessoais, gramaticais, de pronúncia, entre outros. Utilizo vídeo-aulas, sites de pesquisas e aplicativos de ensino da Língua Espanhola. (Córdoba, questionário final).*

Para Granada, o aluno autônomo é aquele que busca desenvolver o seu aprendizado de uma língua de maneira independente, porém considera o papel do professor como orientador. Observamos que, em seu depoimento, ela dá indícios de atitude autônoma, conforme vemos neste excerto:

Excerto: *Sim, por mais que a professor seja muito importante para o processo de aprendizagem de uma língua, ele tem que orientar o aluno para que ele busque desenvolver o idioma. **Eu me senti confiante para fazer isso***

em casa, e mão fica só dependente das aulas na faculdade. (Granada, questionário inicial, grifo nosso).

Leganés acredita ser um aluno autônomo porque coloca constantemente em prática a autoavaliação de suas estratégias de aprendizagem, como podemos apreciar neste exemplo: “*Eu me considero um aluno autônomo porque sempre reavalio o que faço para aprender determinado assunto, e também mudo de estratégia de estudo para não me sentir fatigado e experimentar novas formas de estudar outra língua*” (Leganés, questionário final). Logroño, Plasencia e Salamanca também se consideram mais autônomos, já que eles dependem cada vez menos das orientações do professor para aprender Espanhol; para isso, eles contam com o apoio de diferentes recursos como a *Internet*, dicionários, dentre outros. Para Trujillo, ele é autônomo porque tem buscado várias maneiras para estudar de forma independente, assim como tem traçado objetivos para melhorar a sua aprendizagem.

Na questão 2, perguntamos aos participantes se acreditam que tiveram atitudes de um (a) aluno(a) autônomo(a) com o objetivo de desenvolver a sua expressão oral durante as disciplinas. Pedimos que eles relatassem qual (is), em caso afirmativo. Granada respondeu que sim, que buscou inteirar-se fora das aulas de todos os assuntos trabalhados pelos professores. Entretanto, ao nosso entender, não deixou claro como ela coloca em prática a sua autonomia em termos práticos. Córdoba demonstra evidências, conforme podemos ler neste exemplo: “*Sim, estudei em casa e sempre que tenho a oportunidade aplico o que aprendo*” (Granada, questionário final, grifo nosso). Leganés declara que a sua vontade de melhorar a expressão oral em Espanhol sempre serviu como motivação e o impulsionou a desenvolver atitudes autônomas. Para alcançar cada vez mais o seu objetivo, ele passou a concentrar-se mais em sua aprendizagem, bem como iniciar discussões em classe sobre variados temas, como vemos neste trecho:

Excerto: *Penso que o desejo em desenvolver uma oralidade mais corriqueira me estimulou bastante, isso faz com que tenha concentração quando estou estudando línguas. Sempre que possível levava discussões para a sala de aula sobre algo que escutava nos áudios de Espanhol que ouvia, para entender aquela possibilidade e passar a usá-la.* (Leganés, questionário final, grifo nosso).

Plasencia tem dúvidas se conseguiu desenvolver atitudes autônomas ao longo das disciplinas cursadas. Para ela, ser autônomo significa ser comunicativo em sala de aula; nesse quesito, ela enfrenta dificuldades. Por outro lado, Plasencia afirma que sempre busca novos recursos e estratégias para estudar a L-meta em casa. Salamanca assevera que a

apresentação de seminários lhe ajudou a melhorar a expressão oral em Língua Espanhola, pois funcionou como um meio para que ela perdesse a inibição e o medo de errar. Já Segovia afirma que sempre se manteve em busca do aprendizado, fazendo investigações por conta própria, mesmo sem ter visto determinados assuntos na Universidade.

Perguntamos aos alunos, na questão 3, qual ou quais foram as suas maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola durante as disciplinas de língua; em caso positivo, lhes pedimos que comentassem o que fizeram para saná-la(s). Dos oito alunos pesquisados, cinco reconhecem que enfrentam problemas de natureza emocional e afetiva: Granada afirma que suas maiores dificuldades são o medo e a timidez, mas que conseguiu superá-las à medida que praticava a L-alvo. Seu relato dá indícios de atitudes autônomas, conforme vemos neste exemplo: *“Minha maior dificuldade foi na hora de falar em Espanhol, tinha vergonha e medo de errar, mas com o tempo, estudando e praticando a oralidade, fui perdendo o medo e falando mais”* (Córdoba, questionário final, grifo nosso). Assim como Córdoba, Granada também assume que a timidez se constitui como obstáculo para que ela desenvolva a sua expressão oral em Espanhol. Para superá-la, ela começou a praticar a Língua Espanhola fora de sala de aula: *“Em um primeiro momento foi a timidez, ter que falar em público já é complicado para mim e em outro idioma fica mais complicado. Mas, depois de um tempo, eu fui ficando mais tranquila. Treinei em casa, falando sozinha”* (Granada, questionário final, grifo nosso). Entretanto, acreditamos que a estratégia adotada pela estudante para aperfeiçoar o idioma não é adequada, dado que nesse tipo de atividade não é possível colocar em prática a interação, que é essencial para a comunicação entre os indivíduos. Leganés também tem dificuldades de ordem afetiva para aprimorar a sua expressão oral. A fim de vencê-las, o aluno reconheceu que precisava dos colegas de classe para alcançar o seu objetivo, se empenhou nesse sentido, demonstrando uma atitude autônoma: *“Para conseguir superá-las eu tive que melhorar as relações com meus colegas de classe, por que daí eu conseguiria falar com mais comodidade”* (Leganés, questionário final, grifo nosso). Sendo assim, a atitude de Leganés confirma o que diz a bibliografia sobre o assunto quando afirma que ser autônomo é ter a capacidade de assumir aprendizagem de forma corresponsável. (Benson, 2001).

Na questão 4, perguntamos aos alunos se eles descobriram alguma ferramenta/recurso disponibilizado pela *Internet* para a aprendizagem de línguas (neste caso, o Espanhol) durante as disciplinas e, em caso afirmativo, mencionassem qual(is). Em geral, eles encontraram diferentes tipos de recursos como *podcasts*, aplicativos (*Duolingo*, *Rosetta Stone*, *Dicionário*

Lívio, Lingue.com e Así hablamos.com), filmes e séries, a fim de alcançar os seus objetivos. Sobre o uso do *podcast*, Leganés menciona o seguinte: “*O podcast, feito por nativos falantes, me ajudou muito nas disciplinas de línguas e até hoje a utilizo porque é uma forma mais espontânea de se aprender outra língua.*” (Leganés, questionário final, grifo nosso). O relato do aluno indica que ele teve benefícios ao utilizar essa ferramenta de maneira autônoma. Salamanca explica que teve acesso a vários recursos por meio de indicações de seus colegas de classe e de sua professora, conforme lemos no seguinte trecho: “*Sim, Spanish Podcast, com meu colega Leganés; Dicionário Lívio, com Logroño, filmes, com Segovia, séries, com Trujillo, e radio.es, com a professora Fulana* (Salamanca, questionário final). Segovia declara que descobriu recursos variados, mas prefere utilizar àqueles que ela já conhecia anteriormente como, por exemplo, músicas de filmes. Plasencia menciona que conheceu recursos novos, mas que não conseguiu se identificar com eles. Conforme já mencionamos, observamos que a maioria dos recursos e ferramentas que os alunos adotam não estão voltados diretamente para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol; eles funcionam como fonte de *input* para que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para falar na L-alvo.

Perguntamos aos estudantes, na questão 5, que recursos ou estratégias eles utilizaram para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola. Os recursos mais explorados são os filmes, séries e músicas em Espanhol; alguns deles adotam leituras e *podcasts*. Logroño afirma que os filmes o incentivam a imitar a fala, e Plasencia declara que este recurso lhe ajudou a desenvolver a habilidade linguística em questão. Segovia também tem o hábito de ver filmes porque, para ela, “*a base para uma boa oralidade é escutar outras pessoas falando*” (Segovia, questionário final). Ou seja, a aluna utiliza a compreensão oral como estratégia para melhorar a fala em Espanhol. Assim como Segovia, Salamanca também gosta de ouvir e repetir o que ouve como forma de praticar a L-alvo. Já Trujillo costuma acessar salas de bate-papo *online*.

Nas perguntas 6 a 11 do questionário final, temos como objetivo analisar os percursos adotados – pelos estudantes – para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola, de maneira autônoma, considerando as EAs, segundo Oxford (1989). Na questão 6, perguntamos se eles procuraram auxiliar ou encorajar seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol e que, em caso afirmativo, explicassem de que maneira. Apenas Logroño, Salamanca e Trujillo dão indícios de atitudes autônomas neste quesito. Salamanca declara que busca animar a aqueles colegas que são tímidos ou que precisam melhorar em algum aspecto da prática oral, como podemos ver neste excerto: “*Sim, incentivando eles a falarem mesmo*

errando para perder a timidez, ajudei a Fulana a ganhar coragem e a Plasencia a falar um pouco mais alto; às vezes Granada me pedia ajuda na definição de alguma palavra” (Salamanca, questionário final). Logroño declara que ele conversava com os seus colegas– fora de sala de aula– sobre a importância de falar em Espanhol. Já Trujillo menciona que quando um (a) companheiro (a) de classe tinha dúvidas ou vontade de desistir, ele aproveitava para reanimá-lo (a), estudando e praticando junto com ele (a). Por outro lado, observamos que os demais estudantes possuem uma autonomia limitada nesse sentido. Para Córdoba, como a sua turma é muito individualista, isso a limita a tomar a atitude de ajudar ou encorajar os seus colegas. Leganés tem opinião semelhante, conforme observamos neste trecho: *“Sempre que possível, auxiliava e auxilio quem precisa, mas restrinjo minha ajuda para pessoas que não tenho muito contato”* (Leganés). Ou seja, ele só oferece auxílio a seus companheiros de sala que são mais próximos. Plasencia e Segovia também impõem as mesmas limitações para ajudar os seus colegas a aprender Espanhol. Segundo as alunas, elas só auxiliam a aqueles que lhe pedem apoio. Granada respondeu que não tem a atitude de procurar auxiliar ou encorajar os seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol.

Perguntamos aos alunos, na questão 7, se eles acharam que a troca, o compartilhamento de ideias com outras pessoas foram elementos fundamentais (ou não) para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, e comentassem as suas respostas. Dois oito alunos, cinco estão de acordo com este quesito, dois concordam em parte, e um não concorda. Granada explica a importância deste aspecto neste trecho: *“Sim, porque isso motiva você a não desistir e aprende meios para que também tenha sucesso no desenvolvimento da oralidade”* (Granada, questionário final). Salamanca também apresenta a seguinte justificativa: *“Com certeza. Sou muito competitiva, então, sempre quero ser a melhor, e não suporto ficar para trás. Mas nem sempre consigo alcançar, por que sei que preciso me dedicar mais. Alguns colegas motivam”* (Salamanca). Isto é, a estudante assumiu a responsabilidade de se superar cada vez mais visando o alcance de seus objetivos. Assim como Granada, Salamanca reconhece que a ação dos outros autores em seu processo de aprendizagem (ainda que não sejam todos) pode servir como fonte de motivação. Leganés também admite que a atuação de seus professores e colegas tem influenciado positivamente em sua aprendizagem, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Sim, sem dúvidas, pois a cada contato que fazia com colegas e professores conseguir reunir um número considerável de léxicos que foram fundamentais para organizar meu pensamento em espanhol. Além disso, às vezes, meus próprios colegas de classe reforçavam a pronúncia, a frase para*

compreender melhor. Isso me fez ter mais liberdade para aceitar as críticas construtivas e me expressar em ambientes fora da universidade. (Leganés, questionário final).

Para Trujillo, a troca e o compartilhamento de ideias com outras pessoas são importantes para o desenvolvimento da L-meta; segundo ele, esta ação é sempre válida, uma vez que contribui para a ampliação de seu espírito crítico. Do mesmo modo, Logroño destaca que ele já obteve benefícios com essa conduta tanto dentro quanto fora da universidade. Já Plasencia acredita que este quesito seja necessário para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol, contudo ela ressalta que este se trata de um aspecto relativo, dado que irá depender de com quem ela interage com a finalidade de aprender. Segovia tem um ponto de vista semelhante ao de Plasencia; segundo a aluna, o intercâmbio e o compartilhamento de ideias com outros indivíduos são relevantes para o aprimoramento da L-alvo, mas, para ela, não faz muita diferença. De acordo com o relato de Córdoba, ela não considera que o compartilhar e a troca de experiências com os seus colegas de sala de aula se enquadre neste quesito, posto que eles se encontram no mesmo patamar que ela em relação aos saberes e conhecimentos, como podemos ver nesta declaração:

Excerto: Não, pois não tive oportunidade de compartilhar esse processo com outras pessoas, somente nos debates feito no grupo de compreensão oral, que ali percebi que as ideias e experiências são parecidas entre mim e os demais colegas de sala. (Córdoba, questionário final).

Ao analisar as respostas de Córdoba, Plasencia e Segovia, percebemos que as *alunas* não têm muita consciência, ou não disfrutam das estratégias sociais em seu processo de aprendizagem com o objetivo de tornarem-se mais autônomas.

Na questão 8, perguntamos aos participantes se eles procuraram fazer uso da Língua Espanhola, fora de sala de aula, visando a interação oral e, em caso afirmativo, mencionassem em que situações: Córdoba responde que conversa com falantes nativos de Espanhol em seu ambiente de trabalho; Logroño afirma que como participa de um grupo religioso, sempre pregava em Língua Espanhola; e Trujillo pratica a expressão oral na L-meta apenas com nativos em salas de bate-papo e com um colega de classe que tem o Espanhol como L1. Ainda sobre este aspecto, Granada explica que pratica a expressão oral na L-alvo com a prima, quando elas se encontram nos finais de semana. Plasencia fala o idioma – às vezes – com a sua irmã (que também fez curso de Espanhol); entretanto, esta não gosta de praticar a habilidade em questão. Já Segovia tentou falar algumas vezes com o seu filho, mas ele não se sente à vontade para se comunicar oralmente com ela.

Leganés não fez uso da Língua Espanhola fora do contexto de sala de aula, conforme observamos no seguinte trecho:

Excerto: *Fora da sala de aula, não desenvolvo minha expressão oral em Língua espanhola, mas por outro lado, costumo interagir comigo mesmo para sempre lembrar a linha de pensamento que segue a língua. Ou por exemplo, no momento que assisto filmes em Espanhol; por exemplo, imito as falas dos personagens para entender o contexto em que se fala.* (Leganés, questionário final).

Em outras palavras, como o estudante não tem oportunidades reais para praticar a L-meta, ele procura meios para compensá-las. Para isso, ele utiliza as estratégias metacognitivas e de repetição. Entretanto destacamos, mais uma vez, que estas estratégias utilizadas para o desenvolvimento da expressão oral não permitem que o aluno desenvolva a interação, que é essencial para o aprimoramento da habilidade linguística em foco. Salamanca também não pratica a Língua Espanhola fora do ambiente extraclasse; assim como Leganés, ela adota recursos como filmes e músicas para aprimorá-la. Ademais, ela afirma que o seu trabalho também tem sido um obstáculo para que ela alcance o seu objetivo. Em linhas gerais, percebemos que as respostas dos estudantes investigados conformam o que propõe Benson (2000; 2001), quando defende que a autonomia do aprendente é um alvo a ser alcançado, mas que nesse processo ele enfrenta restrições nos mais diversos âmbitos.

Perguntamos aos estudantes, na questão 9, se eles refletiram sobre o seu próprio processo de desenvolvimento da expressão oral durante as disciplinas e, em caso afirmativo, explicassem de que forma. Três alunos confirmaram que sim, se justificando de diferentes maneiras: Córdoba, por exemplo, responde: *“Sim, percebi meu avanço no conhecimento lexical, na forma correta de pronunciar as palavras, na conversação com maior conteúdo de Espanhol”* (Córdoba, questionário final). Ou seja, a aluna consegue identificar os resultados alcançados por ela, os quais são frutos de sua atitude diante do objetivo traçado. Granada comenta que fazia uma autoavaliação sobre o seu progresso, porém não explica de que maneira. Leganés justifica a sua resposta no seguinte excerto:

Excerto: *Minhas reflexões são feitas durante as atividades que realizo, ou seja, nos comentários que faço durante as aulas, nos conselhos que recebo tanto de colega como de professor, em casa quando não lembro determinado assunto e reflito novamente sobre ele para fixar o assunto.* (Leganés, questionário final).

Em outras palavras, percebemos que Leganés tem consciência sobre a importância de se refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, ele tem clareza sobre

como realizar essa ação. Salamanca – de forma esporádica – faz as reflexões sobre o seu processo de aprendizagem de Espanhol, comparando o seu desempenho com o dos colegas de sala de aula que ela considera que tem um nível de língua melhor que o seu. No final, ela se autoavalia, conforme podemos ler neste trecho: “*Às vezes, pois me considerava boa em alguns momentos, mas depois percebi o desempenho de outras pessoas melhor que o meu, então procurava chegar ao nível delas. Hoje me considero em processo de melhora, sempre*” (Salamanca, questionário final). Trujillo declara que não colocou essa ação tanto em prática quanto deveria, entretanto, ele percebeu que depois das discussões em grupos – realizadas em sala de aula – ele melhorou a sua fluência no Espanhol. Por outro lado, Logroño afirma que pouco refletiu sobre o assunto; Plasencia e Segovia também declaram que não o fizeram.

Na questão 10, perguntamos aos alunos se eles acharam possível desenvolver a expressão oral em Espanhol sem a presença do professor e que – em caso positivo – explicassem de que maneira. Praticamente todos os declararam que sim. Em seguida, apresentamos algumas respostas. Granada menciona que é possível com o uso da *Internet*, e Córdoba afirma que é viável através do estudo realizado em casa. Contudo, esta última aluna não explica em detalhe como realizar essa tarefa fora do contexto acadêmico. Leganés esclarece a sua opinião no seguinte trecho:

Excerto: *Sim, penso que o professor está somente para auxiliar na nossa aprendizagem, mas a iniciativa de aprender outra língua vem do estudante, tanto que antes de ingressar na universidade eu já utilizava o Podcast para aprender Espanhol, e já tinha noção de que é muito importante aprender uma língua estrangeira atualmente.* (Leganés, questionário final, grifo nosso).

Quer dizer, Leganés não somente concorda como também demonstra – em seu depoimento – evidências de atitudes autônomas. Para ele, o aluno tem o papel de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem para que ela ocorra, considerando o professor como um facilitador. Plasencia e Segovia acreditam que conseguem melhorar a expressão oral em Língua Espanhola praticando-a – de maneira isolada – por meio de repetições. Nestes casos, consideramos que o desenvolvimento da habilidade linguística em foco, dessas alunas, possui limitações, uma vez que elas não contam com a possibilidade de praticar a interação.

Trujillo defende que é possível desenvolver a expressão oral em Espanhol sem o acompanhamento do professor. Em sua resposta ele afirma que “*No inicio, a presença do professor sempre é necessária. Porém, depois de se ter um nível, eu acredito que ele aparece mais como moderador*” (Trujillo, questionário final). Isto é, para ele, na medida em que o aluno avança em seus conhecimentos, mais independência terá em relação ao seu professor. Já

Salamanca apresenta um ponto de vista contrário dos que discorremos anteriormente. Para a aluna, essa tarefa não é possível; de acordo com o seu relato, o professor é fundamental, pois lhe oferece orientações melhores do que se ela fosse estudar por conta própria. Sendo assim, seu discurso sugere que ela enquanto aluna necessita desenvolver a autonomia no sentido de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem de modo progressivo.

Nas duas questões seguintes, analisamos os dados considerando a versão política de autonomia. Neste momento, percebemos algumas concepções dos participantes em relação ao seu contexto de aprendizagem, em particular, no que se refere às ações docentes.

Na questão 11, perguntamos aos alunos se eles acharam que os professores das disciplinas os incentivaram a se tornarem autônomos para aprender Espanhol (ou não) e explicassem as suas respostas. Praticamente todos os estudantes confirmaram que sim, que os docentes cumpriram essa missão. Como exemplo, citamos a resposta de Granada: “*Sim, sempre que era proposta uma atividade em sala, o professor indiretamente despertava minha curiosidade. Então, **quando eu chegava em casa, sempre buscava algo novo** ou uma explicação sobre algo*” (Granada, questionário final, grifo nosso). Em outras palavras, o incentivo do professor contribuiu para que ela assumisse uma atitude autônoma. Para Leganés, o volume de tarefas o estimulava a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem: “*Com certeza, principalmente porque as quantidades de atividades – tanto de classe como de casa – eram muitas. Portanto, isso exigia competência e autonomia da minha parte*” (Leganés, questionário final). Logroño acredita que os professores cumpriam o seu papel quando o estimulavam a fazer pesquisa sobre os assuntos trabalhados em sala de aula, e Plasencia tem um pensamento semelhante, conforme vemos neste excerto: “*Eles nos faziam buscar por aqui que nos não conhecíamos e sempre estavam trazendo novos questionamentos que nos moviam para a busca de mais conhecimento*” (Plasencia, questionário final). Salamanca declara que a professora da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I e a pesquisadora (por meio das atividades desenvolvidas no *Blog* e no *Facebook*) tiveram uma grande contribuição no que se refere ao estímulo de sua autonomia. Segundo Trujillo, apesar dos professores terem planejados os conteúdos a serem ensinados, eles sempre permitiam que o aluno realizasse as atividades da maneira que lhe convinha, dando liberdade para desenvolvê-las. Apenas Córdoba tem uma opinião diferente. Segundo a aluna, “*na verdade o tema autonomia não é discutido muito entre o aluno e o professor em nossa classe*” (Córdoba, questionário final). A resposta da estudante sugere que ela desejaria que a autonomia na aprendizagem fosse um tema abordado em sala de aula de forma explícita.

Perguntamos aos estudantes – na questão 12 – se eles procuraram dar sugestões a seus professores de Espanhol quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por eles em sala. Ademais, lhes solicitamos que justificassem os seus pontos de vista. Os alunos Logroño e Salamanca afirmaram que sim, e suas respostas dão evidências de atitudes autônomas: *“Eu comentava sobre os recursos que usava, sempre”* (Logroño, questionário final); *Sim! Na aula de um professor, sugeri a utilização do podcast e um miniteatro na aula de básico II* (Salamanca, questionário final). Trujillo faz a seguinte declaração: *“Houve alguns momentos em que pudemos intervir quanto às produções e a maneira das atividades, sim. Acho isso válido, porque dá oportunidade ao aluno para pensar em suas futuras praticas”* (Trujillo, questionário final). Em outras palavras, o seu discurso sugere que eles tiveram essa atitude em função das oportunidades criadas por seus professores. Por outro lado, a maioria dos estudantes assevera que não, justificando de diferentes formas: Córdoba responde que deixa o professor livre em suas escolhas e forma de metodologia; para Granada, os seus professores foram bem competentes, o que fez desnecessário que ela tivesse alguma atitude. Leganés explica que as suas opiniões se restringem apenas aos trabalhos acadêmicos que serão desenvolvidos pela turma; ele não costuma dar sugestões no que tange aos conteúdos ou atividades a serem desenvolvidas em classe. Plasencia e Córdoba respondem que não por razões semelhantes: a primeira acredita que a maioria dos professores não gostaria dessa atitude por parte de seus alunos; já Segovia pensa que alguns professores se mantêm fechados a sugestões e opiniões de determinados alunos.

Ao analisar as respostas das duas últimas perguntas supramencionadas, observamos que os dados de certo modo se mostram contraditórios; se por um lado a maior parte dos estudantes afirma que os professores os incentivaram a se tornarem autônomos para aprender a Língua Espanhola, por outro, estes mesmos alunos não dão indícios de terem assumido uma atitude autônoma – em seu processo de aprendizagem – procurando dar sugestões a seus professores de Espanhol quanto ao conteúdo das aulas, aos recursos utilizados, ou mesmo às atividades desenvolvidas por eles nas aulas. Em outras palavras, percebemos que os sujeitos investigados só assumem a responsabilidade por algum aspecto relacionado com a sua aprendizagem quando são solicitados, e praticamente não demonstram uma postura autônoma e coparticipativa diante dos objetivos que eles desejam alcançar.

Nas perguntas 13 a 20, questionamos os participantes a fim de investigar como se manifesta a autonomia dos alunos no desenvolvimento da sua expressão oral ao utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* como o *Blog* e o *Facebook*. Na questão 13,

perguntamos se o *Blog* e o *Facebook* interferiram de alguma forma em seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola, no que diz respeito à expressão oral e, em caso positivo, que eles fizessem uma apreciação. Ao analisar as respostas, observamos que todos reconheceram que sim e justificam de diversas formas. Córdoba, Granada, Plasencia e Segovia declaram que essas ferramentas ajudaram a pensar sobre a sua aprendizagem. Córdoba, por exemplo, fez o seguinte comentário: “*Sim, me ajudou a ter consciência do meu desempenho como aluna, a progredir nas falhas e estudar mais*” (Córdoba, questionário final). Ou seja, segundo a aluna, estes recursos contribuíram para que ela pudesse desenvolver uma estratégia metacognitiva (pensar sobre a própria aprendizagem), motivando-a a se dedicar mais ao estudo do idioma. Granada dá uma resposta semelhante à de Córdoba: “*Sim, as postagens faziam com que eu refletisse sobre a minha oralidade em sala de aula*” (Granada, questionário final). Já Leganés fez a seguinte declaração:

Excerto: *Sim, posso destacar aqui as dicas que apareciam semanalmente no grupo do Facebook, as opiniões dos colegas que fortaleciam minha aprendizagem, e principalmente as reflexões que a professora X fazia diante dos comentários que eram postados, porque a experiência dela sempre agia como norteadora de alguns comentários às vezes ingênuo de minha parte.* (Leganés, questionário final).

Em outras palavras, assim como os outros estudantes, Leganés reconhece que os conhecimentos e opiniões compartilhados pela pesquisadora e pelos seus colegas contribuíram para que ele pudesse refletir, em todo o momento, acerca do seu processo de aprendizagem. Do mesmo modo, Logroño assevera que os debates e dicas partilhadas durante as aulas auxiliaram no desenvolvimento da sua aprendizagem. Trujillo menciona que o *Blog* e o grupo secreto no *Facebook* o incentivou a pensar no uso dessas ferramentas em sua prática enquanto professor (ele já ministrava aulas no período da pesquisa). Ele declara que não levou tanto em consideração a aprendizagem do idioma, ao contrário de Salamanca; a aluna afirma que essas ferramentas contribuíram para que ela pudesse ampliar o seu léxico e aperfeiçoar a expressão escrita em Espanhol.

Perguntamos a eles, na questão 14, que característica (s) do *Blog* e do grupo no *Facebook* lhes chamou mais atenção enquanto ferramentas de reflexão sobre o processo de aprendizagem. A maioria dos estudantes reconhece que o *Blog* e o grupo secreto no *Facebook* serviram como meios para que eles pudessem autoavaliar a sua aprendizagem, em especial, através do *fórum*. Granada, por exemplo, faz a seguinte afirmação: “*As perguntas faziam com que eu fizesse uma autoavaliação sobre como aquilo se aplicava em minha vida*”

(Granada, questionário final). A resposta de Plasencia afirma que essas ferramentas contribuíram para que ela se tornasse mais autônoma, conforme podemos ver neste excerto:

Excerto: *As perguntas, elas me ajudam a notar que eu estava fazendo algumas coisas erradas, e que eu podia procurar outros meios para desenvolver o meu conhecimento, e não necessariamente esperar pelo professor; eu me tornei mais autônoma* (Plasencia, questionário final, grifo nosso).

Segovia também dá um parecer semelhante: “*Os questionamentos, foram muito instigadores, me fizeram parar para pensar no meu processo de aprendizagem, coisa que eu não tinha o costume de fazer*” (Segovia, questionário final). Isto é, por meio desses recursos, ela pode colocar em prática uma EA que não tinha o hábito de utilizar. Para Leganés, o *Blog* e o *Facebook* serviram como plataformas que apresentavam fundamentações teóricas importantes para a sua formação como futuro professor. Trujillo destaca que estes recursos chamaram a sua atenção no sentido de poder conhecer o ponto de vista de seus colegas no que tange a diferentes assuntos. Já Salamanca menciona que apesar de não se identificar muito com essas ferramentas disponíveis na *Internet*, elas lhe possibilitaram refletir acerca da autonomia do aluno.

Na questão 15, perguntamos aos participantes se eles receberam comentários quanto às postagens que publicaram e se elas foram úteis. Ademais, pedimos que comentassem as suas respostas. Metade deles respondeu afirmativamente. Segundo Córdoba, as suas postagens foram comentadas pelos seus colegas, os quais fizeram questionamentos e também deram palavras de incentivo. Granada se sentia motivada quando a pesquisadora fazia comentários positivos acerca de suas opiniões: “*Sim, era bom saber que a professora estava de acordo com o que eu postava*” (Granada, questionário final). Leganés responde da seguinte forma:

Excerto: *Sim, os comentários que recebi em sua grande maioria foram relacionados às instigações, no sentido de que eu deveria sempre refletir sobre o que havia postado. Ou, ainda assim, o comentário que fortalecia meus argumentos* (Leganés, questionário final).

Em outras palavras, os comentários dos colegas de classe em atitude de apoio ou de questionamentos contribuíram para que Leganés pudesse refletir sobre o seu processo de aprendizagem de Espanhol. Segundo Plasencia, as ponderações dos demais alunos lhe ajudaram a perceber o que precisava melhorar e pensar de maneira diferente ao qual já estava acostumada a ouvir sobre diferentes assuntos. Logroño e Segovia receberam comentários algumas vezes; segundo esta última, os pontos de vista de seus companheiros de turma foram

úteis. Salamanca e Trujillo não receberam críticas em suas postagens, entretanto, eles tinham o hábito de se posicionar quando concordavam com os conteúdos das publicações.

Na questão 16, perguntamos aos alunos se os comentários postados no *Blog* e no grupo do *Facebook* modificaram de alguma forma a sua atitude no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola e, em caso afirmativo, explicassem como. Cinco deles – a maioria – respondeu que sim, que essas ferramentas serviram como canal para que eles pudessem mudar de postura diante da tarefa de aprimorar a habilidade linguística em foco. Córdoba, por exemplo, fez a seguinte declaração:

Excerto: *Sim, me criou uma ampla percepção de que não sou somente eu que tenho as minhas dificuldades no estudo de LE, que os obstáculos são comuns e parecidos com os dos meus colegas de classe e, sem perceber, nos ajudamos quando nos avaliamos e somos avaliados.* (Córdoba, questionário final).

Isto é, por meio dessas ferramentas, ela conseguiu se identificar com os seus colegas de classe no que tange às dificuldades enfrentadas para aprimorar a L-meta. Esses espaços para a troca de experiências permitiram que os alunos se ajudassem mutuamente através dos comentários e sugestões. Granada também confirmou que as ferramentas utilizadas serviram como fonte para que ela pudesse encontrar sugestões bem como melhorar na aprendizagem do idioma, conforme podemos ver neste trecho: “*Sim, até os comentários dos colegas. Eu sempre olhava para saber se tinha algo de bom e que fosse útil para mim, e assim eu aplicar no meu processo de aprendizagem e melhorar cada vez mais*”. (Granada, questionário final). Leganés comenta que o *Blog* contribuiu de maneira mais prática que o grupo no *Facebook* para que ele pudesse avançar em seus conhecimentos da Língua Espanhola. Segundo o aluno, o *Blog* cooperou para que ele mudasse a sua percepção em relação à L-meta por meio do acesso ao conteúdo das discussões levantadas e às postagens de alguns recursos que lhe auxiliaram a aprimorar a pronúncia do idioma. Seu discurso também demonstra indícios de atitudes autônomas, conforme podemos ver neste trecho:

Excerto: *O Blog foi a ferramenta que mais modificou minha impressão sobre a Língua Espanhola. Acredito que os assuntos discutidos serviram para uso imediato, como por exemplo, **a postagem do aparelho fonador, que me ajudou bastante na realização dos sons.** Penso que o Facebook trazia assuntos voltados para minha reflexão; não que seja desprezível, mas que eu não poderia usar de imediato em algum tipo de atividade.* (Leganés, questionário final, grifo nosso).

Para Plasencia, os comentários postados no *Blog* e no grupo do *Facebook* modificaram

a sua atitude, pois eles fizeram com que ela repensasse a forma como estava aprendendo a Língua Espanhola e ver com quais métodos que ela se identificava e com quais não. Por outro lado, Logroño acredita que as apreciações postadas pela turma ao longo das disciplinas não modificaram a sua postura em relação à aprendizagem da L-alvo, uma vez que o grupo era pequeno, e de certo modo ele já conhecia as suas opiniões acerca de vários temas abordados. Segovia, assim como Logroño, também assume que não, dando a seguinte justificativa:

Excerto: *Acho que não, pois sou muito cabeça-dura, só ajo de acordo com o que eu tenho como certo; então, se vejo que o colega faz comentários fantasiosos, que não condizem com a sua conduta em classe, tendo a me distanciar das suas opiniões.* (Segovia, questionário final).

Neste caso, percebemos que Segovia teve uma atitude de pouco interesse em relação às possíveis contribuições que seus colegas de turma poderiam proporcionar à sua formação, buscando uma aprendizagem de maneira mais individual.

Perguntamos aos participantes, na questão 17, dentre os *sites* visitados, qual/quais eles consideraram mais enriquecedor (es) para o desenvolvimento da sua expressão oral em Língua Espanhola. Para Córdoba, por exemplo, as videoaulas sugeridas (disponíveis no *Youtube*) e os *podcasts* foram valiosos. Leganés considerou interessantes três páginas *web* para aprender Espanhol: um de *podcasts*, um dicionário eletrônico e uma plataforma para o ensino de idiomas. Sobre estes *sites*, o estudante faz a seguinte informação: “*Eles me auxiliaram na absorção de léxicos variados, com destaque ao primeiro site que de fato me ajuda através da aprendizagem de unidades fraseológicas*” (Leganés, questionário final). Ou seja, para Leganés, estas ferramentas foram benéficas, pois auxiliaram a ampliar o vocabulário na L-meta. Do mesmo modo, Granada afirma que pode ampliar os seus conhecimentos léxicos e de fraseologia e compartilhá-los com um de seus companheiros de classe. Para Salamanca e Logroño, os melhores *sites* foram os de rádios internacionais na L-alvo. Por outro lado, Plasencia declara que visitou algumas páginas *web* e alguns aplicativos recomendados, mas não seguiu em frente com nenhum deles. Sobre este aspecto, a aluna não explica os detalhes.

Na questão 18, perguntamos se eles se sentiram mais autônomos para aprender a Língua Espanhola – no que se refere à expressão oral – após ter utilizado e sugerido algum *site* ou recurso para os seus colegas. Ademais, solicitamos que comentassem as suas respostas. Cinco deles mencionaram que sim, respondendo de diferentes maneiras. Córdoba, por exemplo, diz: “*Sim, ao perceber a diversidade de opções disponíveis para o meu aprendizado por conta própria, facilita a pratica da autonomia*” (Córdoba, questionário

final). Ou seja, para a aluna, a descoberta de diferentes recursos permitiu ampliar as possibilidades de aprendizagem de maneira autônoma. Salamanca dá como exemplo o uso do *podcast* e descreve os benefícios que este recurso pode proporcionar: “*Sim, podcast, pois é uma ferramenta completa. Ali você pronuncia, conjuga, aprende, conhece novos termos, pratica e ainda pode repetir até memorizar*” (Salamanca, questionário final). Sendo assim, observamos no discurso da aluna indícios de atitude autônoma, uma vez que a mesma utiliza a ferramenta em questão. Leganés afirma sentir-se mais autônomo porque conseguia colocar em prática as orientações, informações e sugestões que recebia, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Sim, porque a cada recomendação eu conseguia usufruir de muitas informações que são fundamentais para a expressão oral em Espanhol, e usar ferramentas atuais me aproxima cada vez mais do Espanhol que é falado no cotidiano.* (Leganés, questionário final).

Por outro lado, três alunas responderam que não: Plasencia afirma que, apesar de ter aprendido novas palavras, ela não se sentiu mais autônoma na hora de transmitir o que havia aprendido. Sobre esta dificuldade, ela não explica maiores detalhes; Segovia apenas responde que não; Granada declara que não utilizou os *sites* nem sugeriu nada, ou seja, ela continuou fazendo uso das páginas *web* e ferramentas que ela já conhecia e que eram produtivas, segundo a sua visão. Ao nosso entender, elas necessitam ser incentivadas a assumir uma postura mais aberta em relação à sua aprendizagem – tanto para dar quanto para receber.

Na questão 19, perguntamos aos alunos – em sua opinião – quais são os pontos fortes e fracos da *Internet* como ferramenta de aprendizagem de Espanhol. Para Segovia e Granada, a rede mundial de computadores só apresenta benefícios, como podemos observar na declaração de Segovia: “*Em minha opinião, a Internet só tem a acrescentar na aprendizagem de qualquer idioma, pois oferece muitas ferramentas que ajudam a desenvolver as várias competências necessárias para o bom falante*” (Segovia, questionário final); e no depoimento de Córdoba: “*Não consegui pensar em um ponto negativo, mas em relação aos pontos positivos são muitos, mas os principais são a facilidade, rapidez e variedade de opções para aprender idiomas*” (Granada, questionário final). Os demais estudantes apontam tanto aspectos positivos quanto negativos da *Internet*. Para Córdoba e Salamanca, a vantagem deste recurso é a ampla possibilidade de o aluno poder selecionar as informações que lhe interessa de forma criteriosa; a desvantagem é o risco de dispersão ao adotar essa ferramenta, ou fazer dela um vício. Já Leganés tem a seguinte opinião:

Excerto: *O ponto forte de usar a Internet é o arcabouço de informações, de possibilidades de você usar a Língua Espanhola, pois ela abre uma quantidade imensa de combinações que vai além dos livros. Já o ponto fraco seriam os erros e equívocos de palavras que, às vezes, não existem ou são inapropriadas para o uso, ou que já entro em desuso.* (Leganés, questionário final).

Assim como Córdoba e Salamanca, Leganés destaca como desvantagem o risco de uso inadequado do vocabulário – da Língua Espanhola – adquirido através do contato com a *web*. A opinião de Plasencia, em relação a este ponto, também se assemelha à de Leganés, conforme podemos ler neste fragmento:

Excerto: *Acredito que a Internet ajuda muito na aprendizagem de um idioma, pois disponibiliza muitas ferramentas que ajudam no desenvolvimento do aprendiz, mas é sempre bom ter cuidado com a fonte de informações para não se cometer nenhum equívoco.* (Plasencia, questionário final).

Na questão 20, perguntamos aos estudantes que tipos de recursos ou EAs eles sugeriram ou comentaram no *Blog* ou no grupo secreto no *Facebook*. Dos oito alunos, cinco tiveram essa atitude. Por exemplo: Córdoba sugeriu duas páginas *web* que auxiliam na aprendizagem de verbos em Espanhol, Leganés e Salamanca propuseram o uso de *podcast*, sendo que última também sugeriu filmes e a leitura de um livro na L-alvo; Logroño indicou alguns dicionários *online*; e Trujillo recomendou a utilização de alguns programas, filmes e *sites* com o propósito de melhorar o nível da língua. Plasencia e Segovia não lembraram se tinham feito comentários e sugestões nas ferramentas mencionadas, e Granada afirma que não sugeriu nem fez comentários.

Nos dados coletados durante as observações em sala de aula, pudemos avaliar também algumas ações dos estudantes quanto ao seu controle sobre o processo de aprendizagem da expressão oral em Espanhol, dentro das possibilidades que o contexto de sala de aula lhes permite. Em outras palavras, analisamos as informações considerando a versão política da autonomia na aprendizagem levando em conta – em especial – a influência da ação das professoras.

Na aula da disciplina ED 0087 que ocorreu em 12 de agosto de 2016, observamos diferentes posicionamentos por parte dos alunos. Neste dia o objetivo da aula era incentivar os discentes à prática de expressão oral a partir de textos jornalísticos. Para isso, no primeiro momento, a professora sugeriu aos alunos alguns jornais disponíveis na *web* a fim de que eles acessassem através do computador e, em seguida, fizessem uma leitura silenciosa do

material escolhido. A escolha da temática do texto foi livre. Logo no início da aula, observamos evidências de atitude autônoma em Salamanca (S) no diálogo que ela estabelece com a sua Professora (P), conforme vemos no seguinte trecho (traduzido para o Português):

P – Hoje nós vamos trabalhar com textos jornalísticos. Nós vamos trabalhar no *site* do...

S– *El país!*

P– Ah!

S– Como você disse que a gente iria ler texto jornalístico, eu fui e li.

Isto é, a aluna busca por si mesma – fora do contexto de sala de aula – o recurso necessário para desenvolver a atividade proposta pela professora (na aula que ainda seria ministrada) da melhor maneira. Mais adiante, Córdoba tenta negociar com o grupo como escolher os temas de modo que não se tornassem repetitivos. Ou seja, ela interveio – com uma sugestão – no intuito de que a tarefa fosse realizada pela turma de maneira exitosa. Sendo assim, cada aluno, à medida que ia definindo o conteúdo que iria expor, comunicava aos demais companheiros de classe. Após a seleção e leitura dos textos, os alunos, um por um, compartilharam sobre o seu conteúdo e deram as suas opiniões acerca do tema abordado. Essa atividade de expressão oral, ao nosso ver, foi frutífera, pois todos tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros por meio da exposição oral seguida de perguntas.

Na aula do dia 9 de setembro de 2016, a professora desenvolveu com a turma uma atividade de conversação intitulada “Tribunal”. O objetivo era propor um debate sobre o uso ou não de bebidas alcoólicas, a fim de ajudar os alunos a expor os seus pontos de vista com base em argumentos. Para realizá-la, a professora dividiu a sala em dois grupos de três alunos: um grupo defendeu os possíveis benefícios do consumo de bebidas alcoólicas, e o outro argumentou contra o uso de álcool. Dois alunos atuaram como jurados e tiveram como missão escolher que grupo havia defendido melhor o seu ponto de vista. Mais uma vez, Salamanca tenta negociar com a professora e com os colegas para definir quem iniciaria o debate, ou seja, ela teve a atitude de sugerir sobre como a atividade proposta deveria ser desenvolvida. No geral, notamos que esse encontro também foi bastante produtivo, pois os alunos tiveram amplas oportunidades de interação entre eles.

Ao longo das aulas, os estudantes realizavam as atividades voltadas para a expressão oral – em Espanhol – em pares, em pequenos grupos ou de forma individual. As professoras davam as instruções a serem seguidas, porém os alunos sempre tinham a liberdade para

escolher as suas parcerias. Notamos que havia uma tendência, por parte deles, de ficar nos mesmos grupos, e as professoras não tentavam reorganizá-los de outra forma. Percebemos que Leganés realiza as tarefas em grupo sem oferecer resistências, apesar de sua preferência em desenvolvê-las de forma individual, conforme explicamos antes.

Em alguns momentos, observamos que os participantes nem sempre sabiam lidar com as chances oferecidas pelas docentes para tomarem decisões sobre a sua aprendizagem. Por exemplo, na aula do dia 7 de outubro de 2016, a professora propôs à turma uma atividade de conversação com o objetivo de discutir sobre “Ter ou não vergonha de falar em Espanhol”. Para iniciar, a docente deu a oportunidade para que os estudantes escolhessem os seus grupos de trabalho. No entanto, Logroño sugeriu que a professora fizesse a divisão das equipes, isto é, ele assume uma atitude passiva ao abrir mão da sua condição de poder definir o grupo com qual iria desenvolver a tarefa proposta.

Os participantes desta pesquisa se mostram colaborativos, motivados e responsáveis nas atividades propostas pelas professoras, embora notássemos em determinados momentos – conforme explicamos antes – situações de falta de atenção por parte deles; o grupo se dispersava com facilidade. Ademais, avaliamos que os estudantes são comprometidos com os objetivos propostos em sala de aula, ainda que em algumas ocasiões eles não desenvolvessem as atividades conforme as expectativas das professoras. Por exemplo, na aula da disciplina ED 0096, que ocorreu no dia 3 de abril de 2017, a professora propôs à turma uma tarefa de compreensão e expressão oral, na qual os alunos deveriam assistir uma entrevista do ator Antônio Banderas – sobre cinema – e logo discutir com o grupo tudo acerca das informações apresentadas. Em seguida, ela solicitou aos alunos que fizessem um resumo oral do conteúdo do vídeo. Como resposta, Granada menciona que não se sentia segura para realizar a tarefa, pois não conseguiu prestar atenção ao conteúdo na íntegra. Salamanca também não realiza a atividade justificando que, para falar sobre o vídeo, eles precisariam ter mais vocabulário. Outros alunos como Leganés, por exemplo, pareciam dispersos.

Com base nas observações em campo, percebemos que os alunos envolvidos neste estudo demonstram poucos indícios de autonomia dentro do ambiente de sala de aula. Algumas alunas como Salamanca e Córdoba, por exemplo, dão evidências de atitudes autônomas apenas nos momentos em que elas davam sugestões às professoras sobre como desenvolver as atividades de expressão oral, em Espanhol, propostas em classe. Em linhas gerais, notamos que os alunos contribuem para o andamento das aulas, por meio da participação, contudo eles não têm a atitude de dar sugestões em relação aos diferentes

aspectos que envolvem a aprendizagem de línguas como, por exemplo, os temas de conversação, os tipos de atividades a serem realizadas ou as formas de avaliação. Sendo assim, a maioria dos estudantes se restringe a cumprir o planejamento das disciplinas conforme o que as professoras determinam.

Por meio do *Blog* e do grupo secreto criado no *Facebook*, buscamos investigar como se manifesta a autonomia na aprendizagem dos participantes, no desenvolvimento de sua expressão oral, ao utilizar estas ferramentas tecnológicas. Em seguida, com base nas versões psicológica e política de autonomia propostas Benson (1997; 2000; 2001), discorreremos sobre os resultados alcançados.

Perguntamos aos alunos – na seção *Forum* – quais objetivos pessoais eles tinham definido, ou que decisões eles haviam tomado para desenvolver a sua expressão oral em Língua Espanhola. Além disso, questionamos se eles já estavam colocando em prática os seus objetivos e, em caso afirmativo, comentassem como estava sendo a experiência. Dos oito alunos, metade deixa claro que tem como objetivo melhorar a fluência na L-meta: Córdoba, por exemplo, faz a seguinte afirmação: “*Meu objetivo é desenvolver mais a minha fala e meu vocabulário em Espanhol e mediante o avanço, ter mais confiança e perder a vergonha para falar em Espanhol*” (Córdoba, *blog*). Ademais, a aluna também presume que precisa melhorar o léxico na L-alvo, assim como vencer dificuldades de natureza afetiva. Já Logroño responde da seguinte forma:

Excerto: *Meu objetivo é falar em Espanhol com o mínimo possível de interferência de minha língua materna, pronunciando de acordo com o sotaque escolhido, que é o sotaque centro-americano. Para isso, eu busco palavras mais regionais, vejo filmes no Youtube que apresentam mudanças de sotaque e isso já está me ajudando muitíssimo.* (Logroño, *blog*, grifo nosso).

Em outras palavras, o aluno visa a desenvolver a sua expressão oral em Língua Espanhola nos níveis fonético e léxico. Para alcançar a sua meta, ele mobiliza diferentes EAs e recursos. Percebemos ainda que, em seu discurso, Logroño dá evidências de atitudes autônomas e que tem conseguido atingir os objetivos traçados. Segovia explica que tem como objetivo falar a L-alvo com uma boa fluência, escolhendo o acento mexicano como modelo de língua. Para atingir o seu alvo, ela adota recursos semelhantes aos de Logroño. Ao analisar a resposta de Leganés, verificamos que os seus objetivos e decisões no que tange ao desenvolvimento da expressão oral em Espanhol não são explícitos. Contudo, o aluno descreve como faz para melhorar a habilidade em foco, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto: *Pratico a minha expressão oral através de áudios já gravados. Eu acredito que, para ter uma boa expressão, deve-se fazer como crianças: escutar, escutar e escutar. Não posso me esquecer de pronunciar sempre as palavras, repeti-las com frequência, e falar como se fosse um nativo (Leganés, blog).*

Na seção *Tips*, os alunos compartilharam e deram aos colegas de curso diferentes dicas a serem adotadas com o intuito de aprimorar a expressão oral em Língua Espanhola. Vale salientar que a pesquisadora – em alguns momentos – propôs algumas sugestões com a intenção de animá-los. Analisamos as informações e discorremos sobre os resultados a seguir.

O estudante Trujillo apresenta duas sugestões: na primeira, ele recomenda um filme. Em sua postagem, ele saúda os seus colegas e lhes explica os benefícios ao se adotar este recurso para a aprendizagem de Espanhol. Ademais, ele apresenta uma breve sinopse da obra no intuito de chamar a atenção de seus companheiros de classe, conforme podemos ler neste trecho:

Excerto: *Oi, gente! Um ótimo recurso para o desenvolvimento das habilidades de uma língua é através de filmes. Em primeiro lugar, por apresentar a língua em seu estado real e natural. Em segundo, por ser bastante atrativo. Sem mais conversas, convido a vocês para assistir o filme *Habana Blues*. Um grande filme que te faz rir, chorar e ainda te convida a caminhar por uma grande cultura. Ah, além disso, o filme apresenta uma boa trilha sonora. (Trujillo, blog).*

Na segunda dica, Trujillo recomenda uma página *web* voltada para contos e que ensina algumas maneiras possíveis de explorá-los: “*Tem um site de contos muito bom, sobretudo porque se pode escutar alguém fazendo a leitura do relato, além e possibilitar que conheçamos os literários da Língua Espanhola. Recomendo!*” (Trujillo, blog). Leganés foi o estudante que mais contribuiu em relação à quantidade de postagens, publicando em cinco ocasiões. Ele sugeriu *podcasts*, rádio *online*, videoaulas, um livro interativo dedicado à aprendizagem de vocabulário da L-meta e um aplicativo voltado para o mesmo fim. Leganés, em suas postagens, sempre traz esclarecimentos acerca dos benefícios de utilizar cada recurso que ele sugere; Granada lhe responde agradecendo pela sugestão da rádio, e outra estudante que não participou da pesquisa declara que estava escutando muito e desfrutando dessa interação. Salamanca também agradece a Leganés pela indicação do aplicativo. Ainda no *Blog*, percebemos que Logroño demonstra grande interesse por ferramentas que lhe auxiliem a ampliar o léxico. Sendo assim, ele compartilha como sugestão um *site* que tem essa finalidade, conforme podemos ver neste excerto: “*Uma grande ajuda para mim é a*

página que me auxilia muito a aprender palavras novas que estão dentro do campo do Espanhol universal. Lá podemos encontrar áudios juntamente com textos, recursos de vídeo e músicas” (Logroño, blog). Mais adiante, o estudante recomenda aos colegas o uso de um aplicativo, como podemos notar no seguinte excerto:

Excerto: *Uma coisa que me ajudou muitíssimo na aprendizagem do Espanhol– e agora me ajuda para a do Francês. Quem não gosta de música? Uma boa opção é usar o aplicativo LETRAS. MUS. BR (STUDIO SOL), que pode ser baixado na loja do aparelho. Este aplicativo busca as letras das músicas, e mesmo quando você não tenha Internet, ela gravará as letras. Quando você for ouvir a música, o aplicativo te informa que encontrou a letra, e você pode cantar, escutar e aprender de uma maneira prazerosa. (Logroño, blog).*

Assim como os demais colegas, Logroño oferece detalhes sobre as vantagens de se adotar este recurso. Em resposta, Segovia aprova a sua dica enfatizando acerca dos benefícios desta ferramenta: *“Estou de acordo com Logroño; eu também gosto de escutar canções e olhar a letra ao mesmo tempo. Acredito que assim podemos aproveitar de uma maneira prazerosa de aprender o idioma” (Segovia, blog). Plasencia sugere somente o uso do aplicativo Duolingo, conforme vemos neste trecho:*

Excerto: *Bom dia! Venho trazer pra vocês a sugestão de um aplicativo que acredito que alguns já têm ouvido falar. Aprender com o aplicativo com o Duolingo é divertido e viciante. Você ganha pontos ao acertar, aposte corrida contra o relógio e avance de nível. As aulas divididas em pedacinhos são eficazes e nós temos provas de que funcionam mesmo. O aplicativo traz imagens, vídeos e frases para acompanhar o progresso a cada lição cumprida. O nome é Duolingo o site é (...). Abraços! (Plasencia, blog).*

Mais uma vez, Segovia dá a sua opinião e recomenda a utilização desse recurso, uma vez que este tem auxiliado bastante. Em linhas gerais, averiguamos que tanto esta aluna quanto Granada não quiseram assumir a responsabilidade de compartilhar dicas ou sugestões, limitando-se apenas a comentar as respostas de seus companheiros de classe.

Observamos que Córdoba postou apenas uma dica; um dicionário *online*, conforme ela cita no questionário. Já Salamanca usou a sua criatividade ao dar três recomendações: na primeira, a aluna enfatiza a importância da sugestão dada por Leganés acerca de um aplicativo; na segunda, ela indica uma série colombiana; na terceira, ela oferece alguns conselhos aos colegas sobre como praticar a Língua Espanhola no período de férias, como podemos ler neste excerto:

Excerto: *Lembre-se! As férias estão chegando e mais um período de aulas vai se encerrar. Que bom né? Para que não fiquemos ociosos durante este período, vou dar a vocês uns conselhos para continuar estudado e aprendendo Espanhol, ok?: 1) Fale quando estiver sozinho; 2) Tente falar todas as coisas que têm em casa, em Espanhol, para que a língua seja fixada em sua rotina; 3) Escute músicas latinas, veja filmes em Espanhol sem legendas; 4) Busque um pouco sobre a geografia da Espanha; e 5) Finalmente, descanse, saia, coma, dance, durma até um pouco mais tarde e aproveite todos os dias que você puder; não se esqueça de tudo o que você aprendeu (risos). (Salamanca, blog).*

Na nossa visão, apesar de serem válidas as sugestões postadas por Salamanca, elas não estão destinadas de maneira direta ao aprimoramento da fala em Espanhol, pois a maioria das tarefas recomendadas tem como finalidade a prática de compreensão oral. Além disso, estas atividades não fomentam o desenvolvimento da expressão oral, considerando a interação na L-meta.

Na seção *Diarios Dialogados*, percebemos também algumas percepções dos estudantes no que tange à autonomia na aprendizagem durante as atividades de expressão oral propostas em classe. Sobre a aula do dia 12 de agosto de 2016 (já descrita anteriormente), Salamanca diz o seguinte: “*Acredito que o tema escolhido pela professora foi muito bom. Além disso, despertou a curiosidade entre todos os alunos, e principalmente a autonomia que devemos ter, buscar, contextualizar e falar com segurança*” (Salamanca, blog). Em outras palavras, a aluna avalia que a professora não somente fez uma seleção adequada do conteúdo a ser desenvolvido como também incentivou a turma a realizar a tarefa proposta de forma autônoma, e assim alcançar o seu objetivo. Sobre esta mesma aula, Leganés declara que não apenas desfrutou da atividade desenvolvida em sala de aula, como também continuou realizando-a, de forma independente, em casa. Ele destaca que conseguiu atingir os objetivos traçados, revelando em seu discurso indícios de atitudes autônomas, como podemos ler neste depoimento:

Excerto: *A última, aula, de fato, me fortaleceu em todos os sentidos! Estou utilizando os áudios para enriquecer o meu vocabulário. Por mais lento que seja o processo, eu acredito que a compreensão oral vai me ajudar a colocar em prática o que eu aprendi com esforço em casa, com as orientações de sala de aula. (Leganés, blog, grifo nosso).*

Na aula do dia 19 de agosto de 2016, com o propósito de promover a prática da compreensão e expressão oral, a professora desenvolveu uma atividade intitulada *Information Play* (em português, jogo da adivinhação). O objetivo do jogo – que foi praticado em dupla pelos alunos – era desvendar determinadas palavras com o mínimo de

dicas possível. As pistas consistiam apenas em outras palavras que podiam relacionar-se semanticamente à palavra original. Durante o jogo, cada estudante, de frente para o seu companheiro de sala, deveria falar outros vocábulos que podiam ser associados à palavra escolhida. Cada aluno tinha até três chances para acertá-la e ganhar o jogo. Cada palavra correta valia (01) um ponto e, a cada erro, a dupla passava a vez para outros dois jogadores. A professora invertia a função das duplas a cada rodada. No final da aula, ela solicitou aos alunos que acessassem o *Blog* e escrevessem (em duplas) as suas impressões sobre a aula ministrada. Sobre esse encontro, Plasencia e Segovia relatam o seguinte:

Excerto: *A aula de hoje foi muito proveitosa. Nós conseguimos informações culturais novas e palavras novas. Também pudemos desenvolver a nossa oralidade. Descobrimos a origem de palavras novas como, por exemplo, el arroz, la manobola, el krav magá, el helado, alfarero.* (Plasencia e Segovia, *blog*, grifo nosso).

Em outras palavras, ao realizar a atividade proposta, as alunas foram incentivadas a desenvolver seus conhecimentos léxicos e culturais, já que tiveram a oportunidade de assumirem atitudes autônomas durante a tarefa. Na aula do dia 20 de agosto do mesmo ano, a professora propôs ao grupo uma tarefa em sala de aula visando o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral. Como recurso, ela utilizou uma rádio espanhola que tem como objetivo transmitir informações sobre filmes e peças de teatro, de maneira simples. Nessa ocasião, os estudantes ouviram uma entrevista concedida por dois autores e pelo diretor do filme espanhol *Kilómetro Cero*. Além disso, os alunos escutaram notícias, propagandas e músicas na L-alvo. Após a atividade de compreensão oral, a professora pediu para que falassem sobre o que haviam escutado. Sobre esta aula, Logroño fez a seguinte declaração:

Excerto: *Hoje nós tivemos uma forma nova e diferente para aprender Espanhol: através das rádios. Eu acho ótimo, porque a língua se torna mais real – em seu uso nada plástico. Por meio destes recursos que nos foi apresentado, podíamos ir muito mais além do nosso gosto e também escolher o sotaque do país que mais nos agrada.* (Logroño, *blog*, grifo nosso).

Isto é, assim como na aula anterior, de acordo com o relato do aluno, a atividade foi concebida pela professora, visando o incentivo de sua autonomia; Logroño teve a oportunidade de fazer as suas escolhas e assumir a responsabilidade diante da tarefa proposta.

Em 21 de outubro do mesmo ano, a professora realizou com os alunos uma atividade que tinha como propósito que eles falassem acerca do uso das tecnologias disponíveis na *Internet* para aprender Espanhol de forma autônoma. Nessa aula, os alunos se dividiram em duplas e pesquisaram na *web* algumas ferramentas que eles poderiam utilizar, fora do contexto de sala de aula, para aprimorar a compreensão e expressão oral no idioma. Após a pesquisa, elaboraram um texto escrito no *Blog* – em Língua Espanhola – sobre os benefícios dessas ferramentas tecnológicas para a aprendizagem, bem como sugestões de como explorá-las. Na aula seguinte, cada dupla expôs oralmente para toda a turma o conteúdo que pesquisou e deu dicas de como utilizar os recursos que estão na *Internet* para desenvolver a habilidade de expressão oral. Em seu relato, Segovia afirma que o computador e a *Internet* foram ferramentas que auxiliaram os alunos e contribuíram para que eles melhorassem a expressão oral em Espanhol; embora a estudante não tenha assumido a responsabilidade de compartilhar dicas para os seus colegas no *Blog*, ela reconhece que este recurso foi importante para o desenvolvimento da turma, já que funcionou como um meio para que eles pudessem compartilhar as suas experiências:

Excerto: *Podemos observar, também, que a utilização do computador e com o acesso à Internet nas aulas, os alunos tiveram grande sucesso na oralidade, pois com o contato com as TIC's, eles puderam buscar novas ferramentas que os ajudassem neste contexto. As dicas do blog ajudaram a que os próprios alunos compartilhassem as suas experiências e impressões acerca de como utilizam as tecnologias para melhor desenvolvimento da Língua Espanhola. (Segovia, blog, grifo nosso).*

Córdoba e Trujillo também confirmam que as tecnologias como a *Internet* e *Blog* podem contribuir para que os que aprendem línguas sejam mais autônomos e independentes. Como exemplo, eles descrevem como essas ferramentas foram importantes para o desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Além disso, declararam que os resultados alcançados podem ser notados, conforme podemos ler neste depoimento:

Excerto: *Tendo em vista a grande contribuição que é a tecnologia, estamos de acordo de que esta ferramenta possibilita que o aluno se torne mais independente. Podemos apontar, por exemplo, as aulas de Compreensão Oral. Desenvolvemos a fala através dessa ferramenta, e compartilhamos a opinião de que a utilização da Internet e do blog na disciplina favorece ao ensino de ELE, pois se nota as transformações significativas no desempenho dos estudantes envolvidos. (Córdoba e Trujillo, blog, grifo nosso).*

Mais adiante, Córdoba e Trujillo acrescentam que os estudantes do curso atingiram as metas estabelecidas no que tange ao aprimoramento da expressão oral e, para isso, eles aproveitaram as sugestões do *Blog*. Também, as aulas planejadas com base nos recursos tecnológicos – disponíveis na *Internet* – colaboraram para que o grupo se tornasse mais coeso e integrado: “*Os alunos em geral alcançaram os objetivos propostos através das atividades indicadas com base no blog e nas aulas orais o desenvolvimento da língua e inclusive uma melhora no comportamento dos alunos*” (Córdoba e Trujillo, *Blog*). Por fim, eles destacam que estas ferramentas tecnológicas os motivaram a participarem das aulas propostas pela professora, ajudando-os a melhorar a fala em Espanhol.

Nas postagens realizadas no grupo secreto no *Facebook*, também investigamos as concepções dos estudantes em relação à autonomia na aprendizagem, assim como os caminhos adotados por eles para desenvolver a sua expressão oral em Espanhol. Avaliamos as suas ações quanto ao seu controle sobre o processo de aprendizagem dentro das possibilidades que o curso de licenciatura – em foco – lhes permite. Questionamos aos alunos se, na visão deles, a autonomia completa do aluno era uma meta idealista (ou não). Além disso, lhes perguntamos se eles acreditavam que um dia seriam aprendentes completamente autônomos na aprendizagem do Espanhol e justificassem as suas respostas. Leganés, por exemplo, faz a seguinte declaração:

Excerto: *Bem, na minha concepção, ainda que a autonomia seja uma meta idealista para certos autores, não significa que não seja inalcançável como outros aspectos do processo e aprendizagem! Com o tempo, eu pude perceber que a autonomia é uma ferramenta que eu, como aluno, devo desenvolver no processo, com o objetivo de **tomar decisões junto ao professor**, porque a aprendizagem se torna mais efetiva a partir da orientação dos meus professores e as pesquisas que eu realizava em minha casa. Ou seja, eu tive (e ainda tenho) a oportunidade de melhorar a minha aprendizagem sem a ajuda do professor.* (Leganés, *Facebook*, grifo nosso).

Em outras palavras, para Leganés a autonomia na aprendizagem é uma meta que pode ser alcançada e que ele precisa potencializar. Contudo, percebemos que o aluno não tem clareza sobre a noção de autonomia, ao afirmar que se trata de uma ferramenta; concordamos com Benson (1997; 2000; 2001) quando defende que autonomia é a **capacidade** para responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Leganés tem consciência de que, para ser autônomo, ele deve assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e para isso, ele conta com a ajuda do professor. Mais adiante, o estudante descreve mais detalhes sobre o papel do docente no desenvolvimento de sua autonomia, como podemos ler neste excerto:

Excerto: *Não quero dizer que no processo de ensino e aprendizagem o professor é inútil para minha formação, mas que o professor tem me ajudado a estudar de forma autônoma, de uma maneira que me converti em um aluno preparado e pronto. Agora eu sei que é muito mais que fundamental manter o contato com o professor, principalmente nas aulas de línguas onde há uma maior exigência de minha autonomia! Bem, já me considero um estudante professor autônomo e estou pronto para qualquer atividade que seja. Acredito que só me falta ser um professor formado (risos) e algumas coisas mais. (Leganés, Facebook).*

Para Leganés, o professor tem a missão de orientá-lo, a fim de que ele alcance os seus objetivos. Em outras palavras, seu discurso demonstra que ele tem uma compreensão adequada em relação à autonomia na aprendizagem, bem como os papéis que os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem assumir. Trujillo tem posicionamentos semelhantes aos de Leganés. Para ele, o estudante precisa desenvolver atitudes autônomas e, para isso, faz-se necessário a aquisição de diferentes estratégias – com o auxílio do professor – a fim de aprimorar os seus conhecimentos. Seu discurso supõe que, à medida que o aluno avança em seus estudos, este se torna cada vez mais autônomo em relação à ação docente. Ademais, Trujillo aponta a necessidade de redimensionamento do papel do professor e do aluno, conforme podemos ler neste depoimento:

Excerto: *Acredito que, depois de um tempo, o aluno utiliza as estratégias para fazer alguma coisa que antes não era capaz de fazer sem a ajuda do professor. Em meu caso, eu observei que tinha que desenvolver o processo de autonomia porque vou ser professor, e preciso criar uma metodologia para uma administração apropriada com respeito à prática de processos de aprendizagem em sala de aula. É claro que, para que isso ocorra, eu, como aluno, junto com o meu professor, devemos criar maneiras para que este processo seja concluído. Como, por exemplo, uma mudança de atitudes de ambas as partes, de modo que a aprendente seja capaz de inteirar-se sobre a sua aprendizagem. (Trujillo, Facebook).*

Contudo, enfatizamos que a autonomia na aprendizagem é um elemento que precisa fazer parte da formação de qualquer pessoa que esteja aprendendo línguas, e não apenas de futuros professores, como sugere a resposta do estudante supracitado. Salamanca também acredita que o aluno necessita do auxílio do professor para desenvolver a sua autonomia na aprendizagem; para ela, o aluno autônomo deve ser capaz de planejar, organizar os materiais didáticos e pesquisar. Segundo Salamanca, o aluno que conta com o professor durante o seu processo de aprendizagem pode ter acesso a conhecimentos teóricos que lhe darão fundamentos necessários para a sua formação. Consequentemente, este aluno se sentirá mais seguro para estudar nos momentos que não contar com a sua presença.

Plasencia também pondera que o aluno de línguas pode ser autônomo. Entretanto ela não deixa claro se o professor seria a fonte (ou suporte) para auxiliar o aluno a alcançar os seus objetivos, como podemos ler neste trecho:

Excerto: *Acredito que sim, em algum momento todos podem ser autônomos, mas é um processo lento e gradual; não é fácil e depende muito do aluno. Eu penso que quando um estudante estuda uma língua estrangeira, ele se esforça para se tornar independente, mas ele sempre vai contar com algum suporte para desenvolver o seu idioma. (Plasencia, Facebook).*

Do mesmo modo que Leganés, Plasencia, Trujillo e Salamanca, Córdoba postulam que a autonomia na aprendizagem é um objetivo que pode ser alcançado, conforme podemos ler neste trecho:

Excerto: *Ter autonomia é um processo sério, em que há uma necessidade de compromisso muito grande consigo mesmo. Então, conseguir estudar só depende exclusivamente de sua dedicação, de seu esforço e compromisso. Tendo todas essas habilidades, a autonomia deixa de ser algo utópico, idealista, e passa a ser estudo de grande sucesso, inclusive quando se trata da aprendizagem de um novo idioma. Como eu sou dona da minha autonomia, fora do território da universidade, eu creio que é fundamental em minha vida acadêmica. (Córdoba, Facebook).*

Isto é, para esta estudante, a autonomia é um elemento relevante dentro do processo de aprendizagem de línguas, pois requer do aluno a capacidade para assumir a responsabilidade diante dessa tarefa com esforço e dedicação. Contudo, as palavras de Córdoba sugerem uma compreensão equivocada em relação ao conceito de autonomia, uma vez que ela não menciona, em nenhum momento, a ação do professor (ou mesmo de seus colegas) como um elemento que pode facilitar o seu progresso na aprendizagem de Espanhol. Ou seja, para a estudante, ser autônomo significa aprender de forma isolada.

Logroño declara que tem dúvidas se a autonomia é um alvo a ser alcançado pelo aprendente ou não; segundo ele, esta é uma questão que está relacionada com o perfil do aluno. Por fim, o estudante tende a acreditar que a autonomia não é uma meta idealista, ainda que para ele se trate de uma tarefa difícil. Já Granada tem uma posição contrária a dos demais colegas, como observamos no seu depoimento:

Excerto: *Acredito que não; eu preciso de alguém responsável para me dar um suporte, instruções de como seguir pelo caminho mais correto, um professor nesse sentido. Alguém que tenha domínio no estudo, e neste caso, a língua que eu estou estudando. Creio também que a avaliação feita por parte do professor é um método para fixar o sucesso em determinado avanço no estudo. (Granada, Facebook).*

Em outras palavras, para Granada a autonomia não é uma meta a ser atingida, ou seja, o aluno está sempre condicionado à ação do professor, e em todos os níveis de aprendizagem da L-alvo. Ela não concebe que o papel docente, em sua formação, deve impulsioná-la a ir além do contexto de sala de aula. Sendo assim, acreditamos que Granada precisa redimensionar a sua concepção acerca da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no que tange ao seu papel enquanto aluna.

No intuito de identificar os percursos adotados pelos participantes para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola, bem como as estratégias que eles adotaram para aprimorá-la, e que sugerem atitudes autônomas, perguntamos se eles realizaram alguma atividade durante as férias da Universidade com o objetivo de praticar a fala em Espanhol. Igualmente, solicitamos para que comentassem – em caso afirmativo – as suas experiências. A maioria dos estudantes respondeu que, no intervalo entre um semestre e outro, eles falaram muito pouco a L-meta. Para suprir esta carência, eles se dedicaram a desenvolver a habilidade de compreensão oral adotando alguns recursos como filmes e canções, os quais serviram como fonte de *input* para a ampliação do repertório léxico. No nosso entender, essas ações dos alunos evidenciam atitudes autônomas, ainda que não estejam diretamente voltadas para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol. Trujillo e Córdoba, por exemplo, puderam exercitar a expressão oral na L-alvo porque encontraram oportunidades. Sobre este ponto, o primeiro estudante responde o seguinte: “*No mês de janeiro, recebi um amigo de meu irmão que vive na Alemanha. Por sorte, podemos nos comunicar porque o cara também fala Espanhol*” (Trujillo, Facebook). Córdoba também se justifica no seguinte depoimento:

Excerto: *Pratiquei um pouco a Língua Espanhola, quando viajei em janeiro até Itacaré. Tinha muitos estrangeiros, e alguns deles tinham dúvidas do preço no mercado e dúvidas de como chegar a algum lugar específico. Fora isso, eu estou lendo um livro de Gustavo Adolfo Bécquer, da coleção Orellana, uma edição bilíngue que trata de algumas lendas escritas pelo poeta. (Córdoba, Facebook).*

No relato da aluna, percebemos que ela não somente aproveitou a oportunidade que teve para aperfeiçoar a expressão oral em Espanhol como também adotou a leitura como uma forma de manter o contato com o idioma, demonstrando, deste modo, uma atitude autônoma. Assim como a maior parte dos colegas, Salamanca declara que não praticou muito a habilidade linguística em foco, como podemos ler neste trecho:

Excerto: Bem, *as minhas férias foram um pouco parecidas com as de Leganés (risos). Não pratiquei muito a fala, mas ouvi muitíssimo algumas músicas de cantores hispanofalantes e aprendi algumas expressões fraseológicas que eu gostei.* (Salamanca, Facebook).

Um fato curioso que percebemos na resposta de Salamanca: a aluna praticamente não coloca em ação as sugestões que ela mesma dá aos seus colegas, através do *Blog*, no final do semestre anterior; ela se limitou a apenas ouvir músicas e ver filmes.

Por último, perguntamos aos alunos – no grupo do *Facebook* – se eles achavam que a sua autonomia havia sido incentivada (ou não) pelos professores durante as aulas de Língua Espanhola, considerando o período em que eles ingressaram no curso de Letras até aquele momento. Em caso afirmativo, pedimos que mencionassem exemplos de situações que eles vivenciaram e, em caso negativo, eles comentassem porque essa ação não se deu. Para todos os alunos investigados, em geral, os professores os incentivam a assumir atitudes autônomas. Trujillo, por exemplo, afirma que ao longo do curso ele recebeu estímulo, por parte dos docentes, para que fosse capaz de desenvolver os seus conhecimentos. Ele reconhece a importância da ação dos professores em sua formação, principalmente no que se refere ao uso de metodologias adequadas e no fomento da interação em sala de aula:

Excerto: *Os professores de língua sempre incentivaram o meu desempenho estimulando e encorajando no avanço do idioma. Me lembro que as aulas de língua, do básico até o avançado, eram realizadas com a intenção de que fôssemos construtores de nossa aprendizagem. E nesses quatro anos percebi que a autonomia é um processo de construção de conhecimento, e que minha aprendizagem se desenvolveu porque os professores estavam todo o tempo pensando em uma metodologia que levasse em consideração a problematização e o desenvolvimento das relações de diálogos críticos.* (Trujillo, Facebook).

Córdoba tem uma opinião semelhante à de Trujillo. Segundo ele, os professores a incentivam a buscar atitudes autônomas quando eles comentam sobre as experiências que vivenciaram durante o curso de graduação, e a estimula a estudar fora do contexto de sala de aula. Em sua resposta, ela menciona as características que um aluno autônomo deve possuir e ressalta a importância do uso dos recursos adequados para que a aprendizagem autônoma seja exitosa, conforme podemos ver neste excerto:

Excerto: *Penso que, desde o meu ponto de vista, aqueles professores que têm nos incentivado são os professores que compartilha sobre a sua própria experiência no meio estudantil, nos trazem conselhos muito importantes e nos mostram que estudar um novo idioma é muito mais que estudar somente no período de aulas. Tem que ter uma atitude de um aluno pesquisador, autônomo e disponível para ter autonomia, e buscar*

***melhor o seu desenvolvimento.** Nas aulas de Compreensão Oral, sinto mais motivação por parte dos professores para utilizar as ferramentas necessárias para que os alunos tenham sucesso em sua autonomia. (Córdoba, Facebook, grifo nosso).*

Leganés também responde que os professores de Espanhol o incentivam a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem; entretanto, ele demonstra ter – em seu discurso – uma concepção equivocada sobre a autonomia conforme Benson (1997; 2000; 2001), ao considerá-la como ferramenta. Ele destaca, ainda, que o aprendente autônomo precisa pensar sobre a sua própria aprendizagem, como podemos ler no trecho abaixo:

***Excerto:** Desde o começo, eu recebi muitas motivações dos professores para desenvolver o que conhecemos como “autonomia”, principalmente no segundo período do curso! É uma ferramenta que, de fato, faz com que os alunos reflitam sobre a sua aprendizagem... Para mim, os professores quiseram ensinar que **eu também tenho responsabilidade pelo que eu estudo.** (Leganés, Facebook, grifo nosso).*

Granada e Plasencia, em suas postagens, afirmam que seus professores de Espanhol – da universidade – têm cumprido o seu papel ao incentivá-las a assumir posturas autônomas. Sobre este aspecto, a primeira estudante faz a seguinte declaração:

***Excerto:** Acredito que sim, de fato eu percebi que alguns professores fizeram com que eu tivesse vontade de desenvolver, buscar o conhecimento em casa e não somente na universidade. De que forma? Pela metodologia e também por deixar claro para que serve o conhecimento que está compartilhado conosco. (Granada, Facebook).*

De acordo com a estudante acima, a aplicação da metodologia de ensino adequada – pelos professores – durante as aulas e o compartilhamento dos conhecimentos de forma explícita são elementos que contribuem para que a sua autonomia se desenvolva. Já a segunda acredita que os docentes a animam a estar sempre buscando mais informações em outros contextos extraclasse e não somente esperar pelas aulas.

Para Logroño e Segovia, os professores os impulsionam a ter atitudes autônomas quando os orientam, constantemente, a fazer pesquisas que os levem a refletir e a questionar os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nas aulas. Sobre este ponto, Logroño responde o seguinte: “*Sim, acredito que meus professores têm me incentivado a ser autônomo, ou seja, nunca me quiseram impor ‘muletas’.* Eles nos colocam para pesquisar e alguns passam temas de pesquisa todos os dias. Então, isso me faz voar na aprendizagem.” (Logroño, Facebook). E Segovia afirma: “*Sim, eu penso que os professores estão sempre*

incentivando para que sejamos autônomos em nosso processo de aprendizagem, pois sempre nos propõem investigações e questionamentos que fazem com que a gente se aprofunde mais ainda na autonomia.” (Segovia, Facebook).

Em geral, observamos que todos os alunos participaram do grupo fechado no *Facebook*. Ao longo do trabalho com os eles com base nesta ferramenta virtual, percebemos a iniciativa de Segovia em postar sugestões (dicas) para os seus colegas, ainda que o grupo não tivesse sido incentivado pela pesquisadora a realizar essa tarefa, como ocorreu no *Blog*. Ela publicou informações sobre três eventos acadêmicos na área, uma página *web* que tratava acerca da ortografia da Língua Espanhola, e uma imagem com o intuito de estimular os companheiros de turma a pensar acerca da relação entre professor e aluno. Sendo assim, acreditamos que esta aluna demonstrou indícios de atitudes autônomas. Vale salientar que no *Blog* esta mesma aluna não fez nenhuma publicação, limitando-se apenas a fazer alguns comentários sobre as postagens feitas pelos seus interlocutores. Trujillo também sugeriu um *site* voltado para o planejamento de aulas em Espanhol.

Ao analisar as informações geradas para esta pesquisa, consideramos que a autonomia na aprendizagem é um dos fatores que mobilizam o desenvolvimento da expressão oral dos alunos investigados. Em seguida, com base nas versões psicológica e política de autonomia propostas por Benson (1997), discorreremos sobre como este elemento se manifesta na formação dos futuros professores com vistas ao aprimoramento da habilidade linguística em pauta.

No que diz respeito às concepções dos participantes da pesquisa em relação à autonomia na aprendizagem, todos assumem que precisam ser responsáveis pelo aperfeiçoamento de sua expressão oral em Língua Espanhola. Para que esse objetivo seja alcançado, o docente tem um papel importante no sentido de auxiliá-los durante o processo de aprendizagem. Segundo eles, os professores de Espanhol podem ajudá-los a ser autônomos de diversas maneiras, principalmente quando eles facilitam o acesso aos conhecimentos teóricos que darão dos fundamentos necessários para a sua formação.

Na visão dos participantes, o aluno autônomo é aquele que aprende um idioma (neste caso, o Espanhol) não apenas com a ajuda do professor, mas também por meio de iniciativas próprias que vão além do ambiente de sala de aula. O indivíduo que tem essa capacidade se empenha, se esforça, dedica tempo e se concentra em seu objetivo. Para isso, ele deve ter disciplina e estabelecer metas a serem alcançadas. Ainda de acordo com a perspectiva dos participantes desta pesquisa, o aluno autônomo é organizado em seus estudos e cria

oportunidades para praticar a L-meta. A fim de atingir o seu alvo, ele busca diferentes recursos e métodos fora do contexto universitário.

No intuito de compreender melhor as concepções dos alunos acerca da autonomia na aprendizagem, neste estudo perguntamos aos docentes como eles identificam um (a) aluno (a) autônomo e que atitudes ele (a) deve ter para aprender uma língua. De acordo com eles, um aluno autônomo é aquele que vai além do que o professor lhe proporciona durante as aulas, isto é, ele não se limita ao que o professor o orienta a fazer porque ele se sente motivado. O aluno que tem autonomia se planeja e desenvolve a sua aprendizagem utilizando diferentes recursos e estratégias, indicadas por eles, fora do contexto de sala de aula. Neste caso, observamos que os pontos de vista dos docentes participantes da pesquisa são semelhantes aos dos estudantes. Contudo, os professores acrescentam algumas outras concepções acerca do assunto. Segundo eles, o aluno que tem a capacidade para responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem tem curiosidade e se move em direção ao conhecimento: ele se antecipa e solicita ao professor, logo no início do curso, a ementa e o plano da disciplina que irá cursar; tem a iniciativa de ter os materiais didáticos indicados; e contribui com o desenvolvimento da aula trazendo e compartilhando conhecimentos que são resultados de suas descobertas. O aluno autônomo tem iniciativa no que tange aos diferentes aspectos que envolvem a aula como, por exemplo, indicar possíveis conteúdos a serem aprendidos, os tipos de materiais didáticos e as formas de avaliação. Em linhas gerais notamos que as concepções dos participantes deste estudo estão em concordância com o que propõe a teoria acerca do tema; segundo Benson (1997; 2000; 2001) o aluno autônomo é aquele que tem a capacidade de responsabilizar-se pela própria aprendizagem, e a construção dessa capacidade envolve a sua vontade como estudante de assumi-la. Valer destacar que a autonomia comportamental dos alunos é construída de forma processual. Sendo assim, elas só poderão ser desenvolvidas através da prática, de modo experimental.

Contudo, durante a análise dos dados, percebemos duas concepções equivocadas dos alunos em relação ao conceito de autonomia: a primeira é que se trata de uma ferramenta de aprendizagem. Conforme mencionamos anteriormente, segundo Benson (op. cit.), a autonomia é uma capacidade e não um instrumento. Outro equívoco observado, nos discursos de alguns alunos, é a noção de que o aluno autônomo é aquele que aprende uma língua de forma isolada, sem contar em nenhum momento com o a ação do professor. Neste trabalho, assim como os teóricos da área (PENNYCOOK, 1997; LITTLE, 2000; SCHARLE; SZABÓ, 2000; BENSON, 1997, 2000,20001), acreditamos que o aluno autônomo é um

indivíduo predisposto a assumir o compromisso pela sua própria aprendizagem e, para tal, considera importante o papel do professor como o seu aliado durante esse processo.

No que tange aos percursos traçados pelos participantes para aprimorar a sua expressão oral em Espanhol, percebemos que todos buscam opções para praticá-la de forma que esteja ao seu alcance e que atenda às suas necessidades. Eles estudam sozinhos em horário extraclasse, embora uns demonstrem mais dedicação do que outros nessa tarefa. Para isso, eles adotam diferentes ferramentas disponíveis na *Internet*, como aplicativos, videoaulas, *podcasts*, filmes, séries, dicionários *online*, músicas e leituras. Essa ação, a nosso ver, já demonstra que eles assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem. Entretanto, percebemos que eles utilizam recursos e estratégias que funcionam apenas como fonte de *input* para a expressão oral na L-alvo, ou seja, estas ferramentas não estão diretamente destinadas à prática da habilidade de expressão oral. Acreditamos que isso se dá pelo fato de que estes alunos – a exceção de Logroño – não têm (ou não criam) oportunidades reais para falar em Espanhol fora do contexto de sala de aula. Sendo assim, eles procuram solucionar essa dificuldade de outras formas. A maioria dos alunos assume a responsabilidade de estimular os colegas mais tímidos, de alguma maneira, através de palavras de ânimo, por meio de conversas, correções, ou mesmo dando dicas de *sites* voltados para a aprendizagem da Língua Espanhola.

Os dados acima reforçam o que propõe Benson (op. cit.) quando assevera que o desenvolvimento da autonomia incide numa melhor aprendizagem de línguas. Deste modo, postulamos que as atitudes autônomas precisam ser cada vez mais valorizadas em sala de aula, dado que elas podem proporcionar uma maior eficácia à aprendizagem. Segundo o autor, e outros já mencionados (DICKINSON, 1994; SINCLAIR, 2000), alunos responsáveis são aqueles que aceitam a ideia de que os seus próprios esforços são basilares para o aperfeiçoamento na aprendizagem, e que estão dispostos a colaborar com o professor e com os seus companheiros de classe na aprendizagem em grupo para o benefício de todos os envolvidos no processo.

Considerando a versão política de autonomia, avaliamos como os participantes se comportam diante do objetivo de aprimorar a sua expressão oral em Espanhol levando em conta – em particular – a ação docente. Conforme mencionamos anteriormente, notamos que o professor tem uma função importante dentro do processo de aprendizagem desses alunos, atuando como mediador, administrador e incentivador. Para esses alunos, o professor tem o papel de orientá-los a fim de que possam alcançar os seus objetivos na L-alvo e, em

contrapartida, eles devem assumir a responsabilidade de se organizar (principalmente em relação ao tempo) para estudar.

De modo geral, os professores de Espanhol do curso de licenciatura têm incentivado os estudantes a assumirem atitudes autônomas na aprendizagem da L-alvo, isto é, ao longo da trajetória acadêmica os alunos têm recebido estímulos, por parte dos docentes, para adquirir conhecimentos em/de Língua Espanhola de maneira cada vez mais independente. Em termos práticos, os professores fomentam nesses alunos a capacidade para responsabilizar-se pela própria aprendizagem quando os orienta, por exemplo, a fazer pesquisas fora do ambiente de sala de aula de forma constante. Propostas de trabalho como essas impulsionam os alunos a terem atitudes autônomas, uma vez que possibilitam questionar e refletir sobre os assuntos que estão sendo abordados durante as aulas. Por outro lado, os dados confirmam, mais uma vez, que nem todos os alunos demonstram ter clareza em relação às suas metas de aprendizagem dentro do curso. Vale salientar que este é um ponto relevante quando se trata da autonomia enquanto elemento mobilizador na formação de futuros professores. Como reflexo, percebemos que aqueles alunos que tinham objetivos mais claros ao longo do curso demonstram maior disposição para assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem, ou seja, para assumir atitudes autônomas. Sendo assim, concordamos com Benson quando defende a necessidade de que a capacidade dos alunos para assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem seja gradualmente ampliada, isto é, eles precisam ser envolvidos pelo professor, cada vez mais, na tomada de decisões acerca da sua aprendizagem como, por exemplo, definição de objetivos, fontes de *input*, seleção de materiais, formas de avaliação, entre outras (BENSON, 1997; 2000; 2001).

Com base nas observações realizadas em campo, constatamos que os alunos demonstram poucos indícios de autonomia dentro do ambiente de sala de aula. Sendo assim, na nossa visão, confirmamos que os professores precisam incentivá-los cada vez mais a assumir atitudes autônomas neste contexto. (PENNYCOOK, 1997) Em diferentes momentos, percebemos que eles tentavam abrir mão das oportunidades de tomar decisões acerca de sua própria aprendizagem em situações simples como, por exemplo, definir com que companheiro de sala eles gostariam de desenvolver as atividades orais. Em linhas gerais, verificamos que esses estudantes não se sentiam seguros para assumir a responsabilidade de sugerir os temas de conversação de seu interesse, as tarefas que seriam desenvolvidas, ou mesmo os tipos de avaliação que mais se adequavam ao seu perfil enquanto aprendente. Os alunos se limitavam a seguir o planejamento das disciplinas de acordo com o que as professoras estabeleciam; o principal argumento sustentado por eles para assumir essa

postura passiva é que os seus professores são profissionais altamente qualificados, o que dispensava as suas intervenções. Poucos como Salamanca e Córdoba, por exemplo, davam evidências de atitudes autônomas durante as aulas quando sugeriam às professoras como as tarefas voltadas para melhorar a fala em Língua Espanhola poderiam ser realizadas.

No intuito de avaliar melhor as informações acima descritas, perguntamos aos docentes se eles acham importante que o professor incentive a autonomia do aluno. Todos confirmam que sim, e defendem que o aluno autônomo desenvolve mais a sua aprendizagem do que o que não tem essa capacidade. Um dos professores adverte que a autonomia varia e está condicionada ao contexto e ao objetivo proposto. Ele acrescenta que ser autônomo não tem a ver apenas com os recursos com os quais os alunos irão praticar a L-meta, mas sim como saber explorá-los para obter êxito em sua aprendizagem. Neste processo, o professor tem a importante tarefa de orientar os seus alunos sobre como utilizá-los. Outro docente participante deste estudo também afirma que é fundamental incentivar a autonomia do aluno, contudo ele declara que pode haver medo por parte do profissional em fomentar essa ação. Ele cita, como exemplo, os casos em que os professores têm medo de dizer aos alunos que não sabem ou desconhecem acerca de algum assunto, e que esse sentimento gera insegurança no professor quanto a seu papel.

Questionamos aos professores ainda, por meio de entrevistas, se eles aceitam sugestões de seus alunos quanto aos conteúdos e aos recursos a serem utilizados. Dos docentes participantes da pesquisa, a maioria afirma que tem essa atitude. Por exemplo, uma professora declara que o profissional deve saber quais as necessidades e as sugestões dos alunos tanto com relação aos conteúdos quanto aos recursos. Consequentemente, essas ações devem trazer benefícios especialmente para eles. Outra professora também concorda e afirma que costuma dialogar com os alunos para que eles saibam se colocar e se posicionar. Ela aceita sugestões em relação às habilidades que devem ser enfatizadas em classe e dá espaço para que os alunos negociem as avaliações. Porém, a profissional ressalta que quando o diálogo é infrutífero ou não se finda de maneira adequada, ela decide o que será realizado por eles. Apenas um professor entrevistado, na nossa visão, demonstra ter pouca flexibilidade com os alunos no que se refere a aceitar sugestões quanto aos conteúdos e recursos a serem adotados. Ele inicia o discurso justificando que boa parte do alunado ainda não desenvolveu uma atitude crítica visando à construção de conhecimentos de modo colaborativo. Sendo assim, ele só aceita as intervenções e negocia com o aluno quando este último tem a intenção de querer cooperar com o grupo, e não visando apenas a si próprio. O

professor declara que está aberto para ouvir sugestões dos alunos mas que essa abertura não se dá por completo por um sentimento de vaidade.

Ao analisar os dados acima descritos, identificamos outro aspecto importante destacado por Pennycook (1997) e Benson (op. cit.) em seu trabalho, que é a relação entre a autonomia na aprendizagem e o papel do professor. Este último explica que a possibilidade de os alunos assumirem cada vez mais o controle sobre a sua aprendizagem é frequentemente apontado como um problema na transferência desse controle dos professores para os discentes. Entretanto, Benson (op. cit.) defende que o professor deve exercitar a autonomia dentro de sua própria prática a fim de dar ao aluno a oportunidade de desenvolvê-la. Em resumo, auxiliar aos alunos a se tornarem autônomos não é uma ameaça ao papel nem ao trabalho do professor.

Desenvolver atitudes responsáveis no aluno requer que o professor abra mão de sua postura tradicional, assumindo a posição de facilitador ou conselheiro, de forma progressiva, de modo que o aluno assuma cada vez mais a sua aprendizagem. Para isso, o docente deve ponderar as atividades que ele desenvolve em classe bem como a maneira como ele divide as responsabilidades com os alunos em sua realização. Esse processo exige também certas atitudes do professor, como, por exemplo, dividir a informação com o aluno, ter um controle consistente no que diz respeito à clareza no estabelecimento dos objetivos e expectativas com relação ao aluno, e delegar ao aluno tarefas e decisões (BENSON, 1997; 2000; 2001).

Nesta pesquisa, ainda, indagamos como se manifesta a autonomia dos estudantes no desenvolvimento da sua expressão oral em Espanhol ao utilizar ferramentas disponíveis na *web*, como o *Blog* e o *Facebook*, isto é, investigamos se estes recursos contribuíram para torná-los mais autônomos, motivados e interativos. Na nossa visão, os alunos progrediram no que diz respeito ao uso dos recursos e das estratégias sugeridas por meio dessas ferramentas. No entanto, averiguamos que houve uma variação no que concerne aos níveis de aproveitamento desses recursos por parte desses alunos. De modo geral, percebemos que estas ferramentas tecnológicas colaboraram para que estes futuros professores de Espanhol tivessem uma de suas maiores necessidades atendidas: a ampliação dos conhecimentos léxicos. Além disso, eles puderam aperfeiçoar a habilidade de expressão escrita na L-alvo.

Ao analisar estas informações acima, lembramos a concepção de Benson (op. cit.) e outros autores como Sinclair (2000) sobre a natureza da autonomia na aprendizagem. Para o Benson, a autonomia é uma tendência natural dos aprendentes de línguas que está disponível para todos; contudo, ela se manifesta em distintos graus, de acordo com as suas características individuais, podendo variar conforme o contexto de aprendizagem. A

autonomia é uma capacidade que compreende os traços de personalidade, os estilos preferidos de aprender e as atitudes culturais que podem potencializar ou limitar o seu desenvolvimento. Além disso, assumir atitudes autônomas requer do estudante a consciência do processo de aprendizagem, reflexão e tomada de decisão. Conforme o autor, autonomia pode ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula e possui uma dimensão tanto social quanto individual.

Consideramos que o uso da *Internet* durante as aulas bem como o grupo de discussão desenvolvido por meio do *Blog* e do *Facebook* contribuíram para que os alunos se tornassem mais autônomos em relação ao aprimoramento da expressão oral em Espanhol. Em outras palavras, vimos que estas ferramentas atuaram como alicerces para que eles tivessem oportunidades e condições de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Avaliamos que as atividades elaboradas e conduzidas pela pesquisadora – para os participantes deste estudo – com base nesses dois recursos tecnológicos disponíveis na *Internet* cooperaram entre si para dar a eles a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento da sua expressão oral. Segundo os alunos, os debates realizados na seção *Forum* foram fundamentais para que eles pudessem desenvolver esta estratégia metacognitiva. De modo geral, as postagens e as sugestões feitas por eles nessas plataformas disponíveis na *web* – ao longo das disciplinas – fizeram com que eles refletissem sobre a sua expressão oral em Espanhol, auxiliando-os a melhorar a aprendizagem.

Percebemos que o uso do *Blog* e do *Facebook* pelos alunos, durante as disciplinas, cooperou para que a sua aprendizagem se tornasse mais autônoma e independente. Por exemplo, eles destacam que os *fóruns* realizados nessa última ferramenta apresentavam fundamentações teóricas relevantes para a sua formação como futuro professor, em particular no que se refere à autonomia na aprendizagem; a maior parte dos estudantes declara que praticamente não tinham tido – até aquele momento – a oportunidade de discutir sobre este assunto, de forma explícita, com os seus professores.

Observamos que o uso do *Blog* durante as disciplinas fomentou a participação dos estudantes através de comentários e discussões, proporcionando-lhes uma aprendizagem colaborativa e construtivista, como propõe Blanquéz (2007). Além disso, esta ferramenta serviu como uma via para que a pesquisadora fizesse intervenções, correções e exortações sem o limite de tempo imposto pelas aulas presenciais. Do mesmo modo, o grupo secreto no *Facebook* possibilitou a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa através do compartilhamento de *links* de páginas *web*, textos, vídeos e comentários (MAHLMEISTER, 2016). Os estudantes postaram dicas e sugestões com maior frequência no *Blog*. Sendo

assim, este recurso funcionou como uma ferramenta com características mais práticas. Já no grupo do *Facebook*, poucos tiveram essa atitude. Acreditamos que essa mudança de comportamento dos alunos se justifica pelo fato de que, durante as atividades com o *Blog*, eles foram estimulados em todo momento a praticar essa ação. Já no *Facebook*, o ato de postar dicas ou sugestões voltadas para o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol era facultativo. Como resultado, observamos que apenas dois alunos assumiram a responsabilidade de continuar contribuindo para a aprendizagem dos colegas de classe – através desta ferramenta.

No que se refere às interações entre os alunos no *Blog* e no grupo secreto do *Facebook*, boa parte dos alunos tiveram os seus conhecimentos de/em Língua Espanhola, enriquecidos, principalmente nas situações em que os seus colegas faziam comentários em atitude de apoio (ou demonstravam enfrentar as mesmas dificuldades) ou questionamentos que contribuía para que eles pudessem refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Estas ferramentas tecnológicas lhes proporcionaram uma evolução no que tange ao uso das estratégias afetivas, ou seja, os alunos puderam manifestar para os seus companheiros de classe as suas emoções, dificuldades, atitudes, bem como situações que interferiam em sua autoestima, lhes causava ansiedade e/ou inibição. Através destes recursos, os alunos foram capazes de se expor sem ter medo de correr riscos. Conseqüentemente, os comentários realizados no *Blog* e no grupo do *Facebook* contribuíram para modificar a atitude deles diante da tarefa de aprimorar a habilidade de expressão oral em Espanhol.

Salientamos, ainda, que o uso da *Internet* durante as aulas, visando o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol, serviu como um elemento motivador para esses alunos. Sobre este aspecto, os próprios alunos declararam que os resultados alcançados por eles (ao navegar na *web* durante as classes) podem ser notados; a descoberta e a utilização de variados recursos lhes permitiu ampliar as possibilidades de aprendizagem da L-alvo de maneira mais autônoma.

Por último, ressaltamos a importância da adoção de estratégias de ensino flexíveis – durante as disciplinas cursadas – no intuito de atender às expectativas e necessidades dos alunos. Como consequência, os participantes desta pesquisa puderam compreender a importância de desenvolver a capacidade para planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem que compreendem não somente os conteúdos como também o processo de aprendizagem. Sendo assim, concordamos com Benson (1997; 2000; 2001) e outros pesquisadores na área como Dickinson (1997), Little (2000), Sinclair (2000) e Scharle e Szabó (2000) quando enfatizam que os aprendentes de línguas precisam desenvolver o senso

de responsabilidade, além de ser encorajados a agir de maneira ativa na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem. Para fomentar a responsabilidade e a autonomia do aluno, faz-se necessário criar condições mais adequadas e *input* necessário. Dentro da perspectiva crítica, os alunos desenvolvem a autonomia através da participação nos processos de tomada de decisão que têm consequências reais para as suas vidas. Do mesmo modo que Benson (op. cit.), acreditamos que quanto mais cedo os estudantes participarem das decisões acerca de sua aprendizagem, mais capazes eles serão de exercê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Fernando Sabino

Chegamos ao final desta pesquisa. No entanto, como bem declara o escritor mineiro Fernando Sabino na epígrafe acima, a nossa convicção é de que estamos apenas começando e que precisamos seguir investigando o tema abordado. Conforme mencionamos no início deste trabalho, ainda são escassos os estudos destinados a compreender como se dá o processo de aprendizagem da expressão oral dos alunos de ELE no contexto brasileiro. Para chegar até aqui, investimos alguns anos de estudos com afinco; um caminho denso, com diferentes etapas, que foi percorrido com dedicação e desenvolvido por meio de diversas leituras, diálogos e reflexões. Essas ações nos fizeram ponderar sobre a importância da motivação, das EAs e da autonomia na aprendizagem para a formação de futuros professores de Espanhol. Desenvolver esta tese foi gratificante, uma vez que pudemos dialogar com alunos do curso de Letras/Espanhol que nos ajudaram a compreender melhor o papel desses três elementos mobilizadores não somente para o desenvolvimento da expressão oral na L-alvo, como também na construção de sua identidade enquanto profissionais.

Nestas reflexões finais, retornamos alguns dos aspectos que consideramos basilares na pesquisa, desenvolvida ao longo de cinco capítulos, no intuito de relembrar o caminho percorrido, a saber: os objetivos, as perguntas norteadoras, os aspectos metodológicos traçados, o referencial teórico adotado para a fundamentação e, por último, algumas sugestões para pesquisas futuras sobre o tema proposto. Esperamos, por meio deste percurso, orientar o leitor para que cheguemos juntos ao fim dessa jornada, visando deixá-lo livre e motivado a prosseguir em frente para sondar outros caminhos.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar sobre o papel da motivação, das EAs e da autonomia na aprendizagem, como elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral – em Língua Espanhola – de alunos de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol de uma universidade localizada no estado da Bahia. Os objetivos específicos foram: 1) identificar nos documentos oficiais do curso aspectos que se relacionam com o

desenvolvimento da expressão oral em Espanhol; 2) identificar as motivações e os fatores que contribuem e/ou dificultam o aprimoramento da expressão oral dos alunos participantes da pesquisa; 3) analisar as EAs adotadas pelos participantes deste estudo, para o desenvolvimento da expressão oral, no intuito de melhorar a sua fluência e proficiência; e 4) investigar como se manifesta a autonomia desses alunos no desenvolvimento da sua expressão oral ao utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* como o *blog* e o *Facebook*.

No intuito de examinar os diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da expressão oral em Língua Espanhola dos futuros professores em formação inicial, desenvolvemos este estudo primordialmente com base na abordagem qualitativa, de natureza interpretativista. Acreditamos que o caminho que adotamos atendeu às nossas expectativas enquanto investigadora, uma vez que esta pesquisa esteve aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998). Para este trabalho, geramos diferentes tipos de dados, pois consideramos que a diversidade de registros dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, como essa que propomos; triangulamos as informações, analisamos registros de diferente natureza, visando discernir elementos que confirmassem ou refutassem determinadas concepções que possuíamos a respeito do tema abordado.

A fim de construir o referencial teórico desta pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico de livros, periódicos, dissertações e teses publicadas no Brasil e no exterior – sobre o tema em foco – durante o período de três anos. Em seguida, procedemos à leitura desses textos, os quais foram produzidos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

Elaboramos a fundamentação teórica dividida em duas partes. Na primeira – Capítulo 2 –, tratamos sobre a formação de professores de Espanhol no estado da Bahia e, em especial, discorremos acerca do curso de Letras/Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas, considerado neste trabalho. Dissertamos, também, sobre os processos de aprendizagem que consideramos relevantes dentro da formação de professores de Espanhol. Para isso, abordamos os seguintes tópicos: concepção de ensino; concepção de aprendizagem; conceito de língua/linguagem; filtro afetivo; a sala de aula e suas extensões; competências docentes; estilos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; e habilidades linguísticas. Em resumo, discorremos sobre que conhecimentos são necessários para que um indivíduo se torne um professor de Espanhol. Ademais, comentamos acerca do *Blog* e do *Facebook* como recursos didáticos para a aprendizagem de Língua Espanhola.

Na segunda parte da fundamentação teórica – Capítulo 3 –, realizamos uma revisão bibliográfica e discutimos acerca dos três constructos principais abordados neste trabalho, que são a motivação, as EAs e a autonomia na aprendizagem. Elaboramos um referencial teórico

com base em trabalhos de diferentes autores de cada área. Contudo, para a análise dos resultados, adotamos os estudos de Dörnyei (1994; 2005; 2014), Oxford (1989; 2003) e Benson (1997; 2000; 2001). Vale salientar aqui, que parte das bases teóricas desta tese foi elaborada durante o período de Estágio Sanduíche na Universidade de Alcalá/Espanha (UAH). Essa atividade foi essencial para que pudéssemos construir um referencial teórico consistente para este trabalho. Durante os cinco meses em que estivemos na instituição mencionada, tivemos acesso à sua biblioteca e consultamos diversas referências bibliográficas produzidas sobre o tema proposto, não somente na UAH, como também em outras instituições acadêmicas do país. Além disso, lemos textos elaborados em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas como, por exemplo, a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, dentre outros.

Durante o período de Estágio Sanduíche, tivemos a oportunidade de entrevistar três professoras que ministravam aulas de ELE no centro de línguas da UAH; nosso objetivo era conhecer as suas concepções acerca da autonomia na aprendizagem. Também observamos a suas práticas docentes, as quais foram destinadas a estudantes oriundos de países asiáticos como, por exemplo, China e Japão. Essas atividades foram de grande valia para a nossa formação profissional, visto que nos permitiu pensar sobre a relação entre autonomia na aprendizagem e contexto cultural (PENNYCOOK, 1997).

Nestas considerações finais, ainda, retomamos as perguntas abordadas na introdução do trabalho de pesquisa, a fim de fazer alguns comentários. As questões que orientaram o nosso estudo foram as seguintes:

1. Como os documentos oficiais do curso investigado tratam da questão da expressão oral em Língua Espanhola?;

2. Quais são os elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral - em Língua Espanhola - de estudantes de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol localizado em Salvador (Bahia)?;

2.1 Quais são as motivações e os fatores que propiciam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral desses alunos em formação?;

2.2 Quais são as EAs utilizadas por esses alunos para esse fim?;

2.3 Como se manifesta a autonomia desses formandos, no desenvolvimento da sua expressão oral, ao utilizar ferramentas disponíveis na *web* como o *blog* e o *Facebook*?

Neste momento, tecemos algumas análises sobre os documentos oficiais do curso de licenciatura investigado. Apesar de termos considerado o currículo (assim como os demais

documentos) como um dado secundário, analisar as suas formações foram relevantes, pois compreendemos que a aprendizagem do aluno está diretamente vinculada a ele. Em outras palavras, a operacionalização do currículo funciona como um recurso para promover o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Em primeiro lugar, acreditamos que o currículo do curso avaliado deve ser repensado no que tange à sua proposta de ensino da Língua Espanhola. Conforme explicamos ao longo do trabalho, o PPP não faz alusão de forma clara sobre a importância do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em Espanhol, embora nele se reconheça que o licenciando deve adquirir conhecimentos deste idioma. De acordo com a nossa avaliação, a visão de língua defendida no PPP está em consonância com o currículo do curso apenas em parte. Sendo assim, consideramos a necessidade de se buscar uma melhor articulação entre o conceito de língua adotado e o currículo oferecido de modo que este alcance os objetivos esperados em sua execução. Também percebemos a necessidade de redimensionamento do lugar da competência linguístico-comunicativa em Espanhol (em especial a habilidade de expressão oral) visando a proporcionar a esses futuros professores um maior aproveitamento dela em sua formação.

Como o curso de licenciatura em foco pretende formar um profissional reflexivo, criativo e autônomo no desempenho de suas atividades, defendemos que o desenvolvimento da competência prática também deva ser mais valorizado, pois esta se encontra – do nosso ponto de vista – em segundo plano dentro do currículo. Sendo assim, acreditamos que a carreira deve ser pautada de modo que proporcione aos seus ingressos o desenvolvimento da expressão oral por meio do uso da Língua Espanhola de forma cada vez mais prática e autônoma. Após a análise dos componentes curriculares dedicados ao estudo da Língua Espanhola, apontamos a necessidade de revisão de suas ementas no intuito de promover o ensino da expressão oral de forma simultânea e articulada. Ao nosso entender, essa habilidade linguística deve ser valorizada em todas as etapas da formação do futuro do professor, e não apenas nos períodos iniciais.

As perguntas norteadoras nos auxiliaram a definir as três categorias de análise, reforçadas na nossa interação com os participantes do estudo durante o desenvolvimento das atividades no *Blog* e no grupo secreto no *Facebook*. Com o objetivo de elaborar uma visão global dos resultados alcançados, discorreremos, em linhas gerais, o que a análise nos permitiu confirmar e organizamos os resultados nas categorias de análise na forma em que foram constituídas:

1. Motivações para aprimorar a expressão oral em Espanhol

Neste estudo, apreciamos quais são as motivações bem como os fatores que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos participantes. Os professores de Espanhol em formação inicial anseiam alcançar fluência e proficiência oral na L-meta, mas, para atingir este objetivo, eles sentem a necessidade de desenvolver diferentes competências, em especial a competência léxica. Essa expectativa dos alunos se justifica, uma vez que o vocabulário representa um elemento-chave na comunicação, seja oral ou escrita. Para auxiliar os alunos a ampliar cada vez mais o seu repertório léxico, defendemos que o professor de Espanhol deve possuir conhecimentos sobre as estratégias de ensino para a aquisição de vocabulário, concentrando a sua atenção na forma como os seus alunos aprendem. Em outras palavras, o professor deve assumir o papel de facilitador a fim de que o estudante desenvolva as EAs de vocabulário e, assim, poder comunicar-se cada vez melhor e com maior segurança.

Outros pontos que destacamos são a importância da ação do professor no que se refere ao planejamento das aulas bem como a promoção de um ambiente coeso entre os alunos em sala de aula. Nos discursos dos participantes, percebemos como esses dois aspectos podem interferir (positivamente ou não) de forma crucial no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola dos alunos. Sendo assim, asseveramos que as aulas ministradas pelo professor precisam atender às expectativas dos alunos formandos em todos os aspectos que a compõem (recursos didáticos, os tipos de tarefas propostas, avaliação etc.), dentro de um ambiente em que eles se sintam seguros na relação com os seus pares.

Constatamos que o uso de ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* é um elemento que tem motivado o aprimoramento da expressão oral dos futuros professores de Espanhol. Contudo, como já sinalizamos, grande parte dos recursos adotados pelos alunos não estão destinados ao desenvolvimento da habilidade em foco, de maneira direta. Deste modo, percebemos a necessidade de se criar alternativas para que eles possam utilizar ferramentas tecnológicas acessíveis na *web* a fim de que eles pratiquem – de fato – a expressão oral de forma real, interativa e contextualizada.

Durante a pesquisa, constatamos que os fatores de ordem afetiva podem produzir um grande impacto na motivação dos alunos. Durante a aprendizagem e desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, os alunos podem vivenciar diferentes situações como o medo, a timidez, a falta de confiança no professor e/ou colegas, o medo de ser corrigido pelo professor e/ou colegas, a falta de confiança em si próprio e o nervosismo, dentre outros. Sendo assim, postulamos que o professor de ELE deve estar preparado para atuar como

facilitador na aprendizagem de seus alunos, no intuito de motivá-los a vencer esses obstáculos por meio do uso das estratégias sociais e afetivas, de forma consciente. Por fim, constatamos que a motivação é um dos fatores mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral dos futuros professores de Espanhol participantes da pesquisa. Sendo assim, precisamos estar atentos; a motivação se trata de um processo dinâmico e complexo, que sofre oscilações de acordo com o nível de esforço de cada aprendente em busca de seus propósitos.

2. Estratégias para desenvolver a expressão oral em Espanhol

Em relação a esta categoria de análise, podemos afirmar que as EALs são elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de Espanhol em formação inicial. Asseveramos que tanto o uso das estratégias diretas quanto indiretas tem contribuído para o aprimoramento da fala dos alunos; no entanto, a adoção dessas EAs por parte dos discentes geralmente está relacionada com o seu estilo de aprender. Como consequência, os estudantes tendem a explorar mais determinadas EAs do que outras. Sendo assim, postulamos que o professor de ELE deve estar atento para ajudá-los a usufruir daquelas estratégias que utilizam com menos frequência a fim de obter benefícios em sua aprendizagem.

Nessa categoria de análise, avaliamos a importância do uso das estratégias sociais e afetivas e confirmamos o que afirma Oxford (1989), quando postula que elas são importantes e devem ser contempladas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Podemos observar que o incentivo por parte dos professores de trabalhar as estratégias com os alunos, durante as aulas, contribuiu para que os participantes fossem gradualmente mudando de atitude, de maneira positiva, tanto em relação aos seus colegas quanto no que tange ao seu próprio aprendizado. Sendo assim, defendemos que as estratégias sociais e afetivas devem receber uma atenção especial dentro do planejamento dos cursos de formação docente de Espanhol.

3. Autonomia: capacidade para responsabilizar-se pela própria aprendizagem

Na pesquisa, avaliamos que a autonomia na aprendizagem também é um elemento que mobiliza o aperfeiçoamento da expressão oral dos estudantes de ELE, assim como a motivação e as EAs. Para ser autônomo, o aluno que aprende uma língua precisa ser capaz de assumir a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem de forma contínua e progressiva. Contudo, nessa atividade, ele pode contar com o auxílio do professor que lhe ajudará a escolher os possíveis caminhos (por exemplo, os recursos tecnológicos que podem ser explorados) para alcançar os seus objetivos.

Ao dialogar com os futuros professores de Espanhol em formação inicial, através do *Blog* e do grupo criado no *Facebook*, percebemos a importância de sensibilizá-los – em todo momento – para a necessidade de assumirem atitudes autônomas diante da tarefa de adquirir conhecimentos, necessários para sua formação. No final da pesquisa de campo, alguns alunos declararam que o grupo de estudo proposto pela investigadora – com base nos recursos mencionados – lhes deu a oportunidade de refletir pela primeira vez, e de forma consciente, sobre o papel da autonomia na aprendizagem. Com base nos resultados da pesquisa, e nos depoimentos deles, assumimos o compromisso de dar continuidade ao grupo de discussão sobre este tema (por meio de um projeto de extensão) com os futuros estudantes ingressos do curso de licenciatura avaliado. Ainda neste trabalho, pudemos confirmar que o *Blog* e o *Facebook* podem funcionar como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Nas respostas dos participantes, percebemos que eles reconhecem que os seus professores os incentivam a assumir atitudes autônomas, o que foi confirmado nas entrevistas realizadas com os seus professores e que coincidem com as declarações destes últimos. No entanto, acreditamos que os incentivos à autonomia, por parte dos docentes, se dão com maior frequência no que se refere às tarefas que são produzidas pelos alunos fora do contexto de sala de aula. Sendo assim, postulamos que os futuros professores de Espanhol em formação precisam ser estimulados a desenvolver posturas autônomas não somente fora do contexto universitário, mas também durante as aulas presenciais. Em outras palavras, defendemos que a autonomia na aprendizagem deve ser mais valorizada dentro do ambiente institucional. Para que isso ocorra, o professor de ELE deve estar disposto a abrir mão de sua postura tradicional e fomentar oportunidades concretas para que os seus alunos se tornem cada vez mais autônomos, sem deixar de considerar as possíveis restrições.

Desenvolver esta pesquisa nos proporcionou uma grande oportunidade de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Ao longo da caminhada, pudemos refletir sobre a importância do currículo para o curso de formação de professores (neste caso, de Espanhol), pois ele tem como principal função contribuir para a construção da identidade profissional dos estudantes que ingressam na carreira. Contudo, postulamos que todo currículo deve considerar tanto a individualidade do aluno quanto o contexto sociocultural em que ele se encontra.

Realizar esta pesquisa foi uma missão gratificante, pois tivemos a chance de investigar sobre temas escassamente abordados dentro do campo da Linguística Aplicada no que concerne ao ensino de Espanhol no Brasil: a motivação, as EAs e autonomia na aprendizagem. Logramos estabelecer diálogos com os alunos e, ao mesmo tempo,

conseguimos proporcionar momentos de reflexão junto aos participantes, acerca desses três fatores que interferem no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola. Através da troca de experiências, pudemos dar voz aos alunos para que exteriorizassem quais as suas dificuldades e necessidades enquanto futuros docentes desse idioma. Sendo assim, com base nos resultados alcançados, defendemos que esses três elementos mobilizadores precisam ser incluídos – de maneira explícita – no planejamento das disciplinas voltadas para aprendizagem da Língua Espanhola, uma vez que o público-alvo são futuros professores em formação inicial.

No início da pesquisa, enfrentamos dificuldades no que tange ao levantamento das referências básicas para a elaboração da fundamentação teórica. Infelizmente, a instituição onde realizamos o estudo não dispunha de livros e periódicos voltados para o tema proposto. No entanto, pudemos superar essa dificuldade durante o período de Estágio Sanduíche realizado na UAH, pois ali tivemos acesso ao excelente acervo de livros e periódicos variados.

Após concluir o estudo, avaliamos que outros trabalhos podem ser desenvolvidos sobre o tema em foco, de modo a contribuir para avanços das pesquisas no campo da LA, especificamente ao ensino de Espanhol. Em seguida, mencionamos alguns tópicos que podem ser considerados em pesquisas futuras.

A motivação, infelizmente, não é atualmente um objeto de ampla investigação na área da LA, apesar do interesse que muitos professores de línguas têm nele. Sendo assim, acreditamos que as pesquisas descritivas de motivação em contexto de LE precisam ser realizadas de forma contínua e não isolada das preocupações teóricas mais amplas. Assim como apontaram vários autores citados ao longo desta tese, acreditamos na necessidade de teorias de motivação mais gerais, pois muitas delas ainda estão restritas a contextos ou a grupos particulares. Em linhas gerais, existe uma carência de estudos na área de motivação na aprendizagem de Língua Espanhola – por estudantes brasileiros – considerando outras abordagens que vão além da perspectiva sócio-psicológica.

Propor estudos visando a ter uma compreensão aprofundada acerca da interface entre motivação e o aprimoramento da expressão oral em Língua Espanhola é uma tarefa que requer dos interessados no tema uma visão ampla sobre o desenvolvimento da linguagem. Além disso, para que as pesquisas nessa área avancem, faz-se necessário dar maior atenção à aprendizagem desse idioma no contexto de sala de aula no intuito de realizar trabalhos experimentais em longo prazo, uma vez que ainda são escassos (CROOKES; SCHMIDT, 1991).

No que tange às EALs, alguns aspectos podem ser abordados em pesquisas futuras. Por exemplo, estudos de intervenção rigorosa podem fornecer informações acerca dos efeitos do ensino das EAs no desempenho dos alunos durante o processo de desenvolvimento de sua expressão oral em Língua Espanhola. Tais pesquisas podem ser conduzidas com alunos oriundos de diferentes contextos e características variadas como, por exemplo, alunos de cursos livres, alunos em idade escolar ou alunos mais velhos – terceira idade. Outra proposta de pesquisas futuras seria sobre o ensino e integração das EAs na ação docente em sala de aula. Estudos precisam ser realizados a fim de identificar a relação entre o ensino efetivo das EALs e as características docentes, tais como abordagem de ensino, opiniões e crenças do professor, experiências de ensino, tempo de aprendizagem, etc.; é factível que o ensino da EA de maneira eficaz esteja intimamente ligado ao perfil do professor, assim como as suas experiências específicas e individuais. (CHAMOT, 2005).

Em relação às pesquisas sobre a autonomia na aprendizagem, vale lembrar que nesta tese desenvolvemos um trabalho inédito no campo da LA ao ensino de Espanhol para brasileiros. Contudo, afirmamos que há muitos caminhos a serem trilhados, uma vez que os estudos voltados para a autonomia na aprendizagem desse público-alvo são praticamente inexistentes. Sugerimos, como possibilidades de pesquisas futuras, estudos sobre a autonomia na aprendizagem em estudantes de diferentes contextos como, por exemplo, alunos de escola básica. Outra possibilidade de estudo, que percebemos durante a análise dos dados dos docentes, é investigar as concepções, crenças e representações de professores de Espanhol acerca deste tema.

A respeito das possíveis conclusões que podem ser apontadas pela pesquisa, é importante ressaltar que o universo de atuação do estudo se restringiu a futuros professores de Espanhol em formação inicial pertencentes a determinado contexto sócio-histórico. Dessa maneira, o grau de generalização das considerações que são expostas aqui são, de certo modo, restritas. Contudo, esperamos que a tese, de alguma maneira, venha a contribuir tanto para os estudos no âmbito da LA, quanto para o ensino-aprendizagem de Espanhol nos cursos de formação de professores do Brasil. Além disso, desejamos que esta pesquisa tenha diferentes aplicações futuras. Nesse sentido, acreditamos que pode constituir-se um material de apoio e de consulta para aqueles que se dedicam a aprofundar os seus conhecimentos sobre a influência da motivação, das EAs e da autonomia na aprendizagem no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola por aprendentes brasileiros.

Por fim, consideramos que estudos dessa natureza não devem ser dados como encerrados. Outros deverão surgir, tanto na perspectiva adotada, quanto em outras.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004, p. 943-966.

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

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Interação e interdisciplinaridade no ensino de línguas em contexto de LE. **Relatório de pesquisa FAPESP**. São Paulo, 2004.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo. n.9. p.9-19, 2006.

ALMEIDA FILHO José Carlos Paes de; BARBIRATO Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; EL-DASH, Linda Gentry. **Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira**. Disponível em <<http://pgla.uneb.br/wp-content/uploads/2014/07/06-Artigo-Compreenso-Ling-Oral.doc>> . Acesso em: 07 de jun. 2017.

ALONSO FERNÁNDEZ, Ana. **El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera**. Disponível em:< <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-blogs.pdf> >. Acesso em: 18 jun. 2017.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. Emociones y sentimientos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. 2011.484f. Tese (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

ARRIBA GARCÍA, Clara de; CANTERO SERENA, Francisco José. La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. In: Revista Didáctica, Lengua y Literatura. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2004.

AZEVEDO, Nisia Riso de. Criação da Unead reforça lugar estratégico da EAD na UNEB. Disponível em:< <http://www.campusvirtual.uneb.br/index.php?pg=noticia&id=10#.WRcuxZLyvIU>>. Acesso em: 1 maio 2017.

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. In: Carabela, 47: El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE Madrid: SGEL, 2000, p. 5-36

BARBIRATO, Rita C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez. 1992.

BARUJEL, Adriana Gewerc. El Uso de *weblogs* em La docência universitária. **Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa**, p.9-23, 2005. Disponível em: <http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BENSON, Phil. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. London: Longman. 2001.

_____. Autonomy as a learner's and teachers' right. In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). **Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions**. London: Longman, 2000, p. 111-117.

_____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, Phil; Voller, PETER (Orgs.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997.

BLÁNQUEZ, Francisco Javier. **Internet y la enseñanza del español: el uso de blogs**. Disponível em:< <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/JavierBlanquez/Memoria.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2007.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Coleção explorando o ensino – Espanhol, vol. 16**. Brasília, MEC, 2010, p. 233-264. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. 2004. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula, in: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 23, p. 55-69, IEL/UNICAMP, Campinas, jan./jun. 1994.

CANTOS GÓMEZ, Pascual. **A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas**: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner & Lambert. Tradução de Gretel M. E. Fernández. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (34), Jul./Dez.,1999, p. 53-77.

CASSANY, Daniel; LUNA; Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. 7ª ed. Barcelona: Graó, 2001.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama. 1995.

CASAU, Pablo. **Los estilos de aprendizaje**: generalidades. Disponível em:< <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf> > Acesso em: 8 dez 2017.

CHAMOT, Anna Uhl. Language Learning Strategy Instruction: current issues and research. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

_____. Issues in language learning strategy research and teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. v.1 nº. 1 p. 14-26, 2004.

COHEN, Andrew David.; APHEK, Edna. Easifying second language learning. **Studies in Second Language Learning**, 3(2) 1981, p. 221- 236.

COHEN, Andrew David. Studying Learner Strategies: How we Get the Information. In: WENDEN E RUBIN. **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice Hall International,1987.

_____. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

_____. **Strategy training for second language learners**. ERIC Digest, August, 2003.

CORTÉS MORENO, Maximiano. **Guía para el profesor de idiomas**: didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro, 2000.

CROOKES, Graham; SCHMIDT, Richard W. Motivation: reopening the research agenda. **Language Learning**, nº 41 (4), 1991, p. 469-512.

DICIONÁRIO on line Caldas Aulete. Disponível em:< <http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre; Editora da UFRGS, 1994, p. 2-12.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, 1994, p.273-284.

_____. Motivation in *Second Language Learning*. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Orgs.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.

DÖRNYEI, Zoltán ;OTTÓ, István. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, Thames Valley University: London, vol. 4, 1998, p. 43-69.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FERREIRA, Aurélio. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FÍGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre comunicação no mundo do trabalho. In: **Revista Fronteiras: Estudos Mediáticos** 16(2): 124-131 maio/agosto 2014.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O uso das estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. In: **SIGNÓTICA**, v. 15, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela. La comprensión auditiva. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004, p. 943-915.

GOH, Christine C.M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. Tradução de Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

_____. **O ensino da conversação em sala de aula**. Tradução de Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

GOMES, Adriana de Borges; SANTANA, Cláudia Silva; BARREIROS, Patrício Nunes. **Projeto do curso de licenciatura plena em letras com habilitação em língua espanhola e literaturas para fins de reconhecimento**. Salvador: UNEB, 2010 Disponível em:<<https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%3%93GICO-18.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

GOMES, Aline Silva. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

LOPES, Cristiano Gomes; VAS, Braz Batista. O *whatsapp* como extensão da sala de aula: o ensino da história na palma da mão. **Revista História Hoje**, v.5, n. 10, p.159-179, 2016.

GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GRIFFITHS, Carol. Language learning strategies: theory and research. **Occasional Paper nº 1**, February, 2004.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **O Fenômeno dos Weblogs**: as Possibilidades Trazidas por uma Tecnologia de Publicação na Internet. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2003.

HOLEC, Henry. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO de Letras da UFBA. Disponível em: < <http://www.letras.ufba.br/>>. Acesso em: 1 maio 2017.

JACOB, Liliane Karine. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2002. 290f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto/SP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

KOMESU, Fabiana. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 112-117, 2005.

LESSARD-CLOUSTON; Michael. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. **The Internet TESL Journal**, v.3, n.12, Dezembro, 1997. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LIMA, Cláudia Albuquerque de; MARIANO, Luciana Vieira. **Projeto de reconhecimento do curso de letras com habilitação em língua espanhola e literaturas**: licenciatura. Santo Antônio de Jesus/Bahia: UNEB, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Espanhola-e-Literaturas-Santo-Antonio-de-Jesus-Campus-V.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

LITTLE, David. **Learner autonomy**: definitions, issues and problems 1. Dublin: Authentic, 1991.

_____. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). **Learner autonomy, teacher autonomy**: Future directions. London: Longman, 2000, p. 15-23.

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

MAHLMEISTER, Letícia. **Facebook e ambiente virtual de aprendizagem: uma análise da interação no processo pedagógico da educação a distância**. 2016.151f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >. Acesso em: 18 out. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MAYOR, Juan. Estrategias de comprensión lectora en segunda lengua. In: ALONSO BELMONTE, Isabel. (Org.). **Carabela, Nº 48: El desarrollo de la comprensión lectora e en aula de español como lengua extranjera**. Madri: SGEL, 2000, p, 5-23.

MAREFAT, Hamideh; SHIRAZI, Masoomah Ahmadi A. The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by EFL learners. **The Reading Matrix**, v.3, nº.2, set, 2003.

MARIANO, Luciana; COIMBRA, Ludmila Scarano; NASCIMENTO, Rosimeire Oliveira. Implantação da Lei 11.161/2005 e a resolução CCE 173/2011 na Bahia: a passos não muito largos, porém firmes e fortes. In: BARROS, Cristiano; COSTA; Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol”**: 2005-2015. Belo Horizonte: Fale UFMG, 2016. p-227-245.

MEIRELES, Andresa Jesus; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Qualidade das interações entre professor e alunos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, 2010, p. 44-64.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, Tânia et. al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIÑANO LÓPEZ, Júlia. Estrategia de comprensión lectora. In: ALONSO BELMONTE, Isabel. (Orgs.). **Carabela, Nº 48: El desarrollo de la comprensión lectora e en aula de español como lengua extranjera**. Madri: SGEL, 2000, p.25-43.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Producción, expresión e interacción oral** Madrid, Arco/Libro, 2002.

NAIMAN, Neil et al. The good language learner. **Research in education series**, nº 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NATEL. Tânia Beatriz Trindade. **O ensino de espanhol para brasileiros: proximidade linguística, atitude e motivação**. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2001.

NUÑEZ DELGADO, Maria Pilar; HERNÁNDEZ MEDINA, Alejandra Cristina. **La Interacción oral en la Enseñanza de Idiomas**: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. In: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Nº. 16, 2011. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1814756>>. Acesso em: 2 nov 2017.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de **Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação**. In: SILVA, Marco; SANTOS, Ediméa. (Orgs) (2006). Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Ann. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies: what every teacher should know**; New York: Newbury, 1989.

_____. New Pathways of Language Learning Motivation. In:_____ **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawai, 1996.

_____. **Language learning styles and strategies**. Berlin, Walter de Gruyter, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 9, nº 1, Pelotas, jan./jun. 2006, p. 77-127.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida, in: **Serviço social em revista**, v. 1, n. 1, p. 135-148, UEL, Londrina, jul./dez. 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Orgs.) **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p.35-53.

PERRENOUD, Phillip. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Editora Unisinos: São Leopoldo, 2004.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 879-915.

PIZARRO CHACÓN, Ginneth; JOSEPHY, Daniel. El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. **Revista Letras**, San José/Costa Rica, v. 2, n. 48, p- 209-226. Disponível em:< <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/5619>> . Acesso em: 8 dez 2016.

RODRIGUES, Cássio. **Estratégias de comunicação**. A perspectiva da sala de aula. 219 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

RUBIN. J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden & Rubin (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall International(UK), 1987, p. 15-30.

_____. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quarterly** 9, 1975, p. 41-51.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Disponível em< <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. >. Acesso em: 23 nov. 2016.

SANTOS, Acássia Lima. **Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe**: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des) motivacionais que implicam sua aprendizagem. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe. Aracaju.

SCHARLE, Agota. e SZABÓ, Anita. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, Aline Fernandes da. **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. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio**. 2009.149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras. Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2009.

SILVA, Júnia Marise da. **Análise das Estratégias de Motivação usadas por Professores em Sala de Aula de Língua Espanhola através da Prática Reflexiva**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SIGNORINI, Inês.(Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SINCLAIR, Bárbara. Learner Autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). **Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions**. London: Longman, 2000, p. 4-14.

SOUZA, Marcos Alexandre Carvalho de. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

STERN, Hans. Henrich. What can we learn from the good learner? **The Canadian Modern Language Review**, 34, 1975, p. 304-318.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

TROVATO, Giuseppe. **Mediación lingüística y enseñanza de español**. Madrid: Arco/Libros, 2016.

UNIVERSIDADE Estadual de Feira de Santana – Colegiado de Letras: Português e Espanhol. Disponível em: <<http://letrasespanhol.uefs.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

UNIVERSIDADE do Estado da Bahia. Disponível em <<http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

USHIODA, Ema; DÖRNYEI, Zoltán. Motivation. In: GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. (Orgs.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. New York: Routledge, 2012. p. 396-409.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva, In: **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. 7ª ed., Campinas/SP: Papirus, 1998.

VERDIA; Elena; RODRIGO, Conchi. El profesor de ELE competente: una visión actual. In: CESTERO MECERA, Ana María; PEÑADÉZ MARTÍNEZ, Inmaculada (Orgs.). **Manual de profesor de ELE**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017.

VILLANUEVA, María Luisa. Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje; autonomía y aprendizaje de lenguas. In: VILLANUEVA, María Luisa; NAVARRO, I. (Orgs.). In: **Los estilos de aprendizaje de lenguas**. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1997.

WENDEN, Anita. **Learner Strategies or Learner Autonomy**. New York: Prentice Hall, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALCÓN SOLER, Eva. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. In: CANTERO SERENA, Francisco José; MENDONZA, Antonio; ROMEA CASTRO, Celia (Eds.). **Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1997, p.993-996.

ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén; GONZÁLEZ SAINZ, Teresa. Propuestas didácticas para la producción escrita en la clase de E/LE. **Marco ELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 9, 2009. Disponível em:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BONILLA DUARTE, Marlén. Mediación de otros en el proceso de aprendizaje autónomo a estudiantes. **Revista Hallazgos**, Bogotá, v.9, n. 18, p. 207-215, jul-dez, 2012.

BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/6HAzM>>. Acesso em: 1 maio 2017.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília – DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: Acesso em: 1 dez 2018.

_____. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BORDÓN, Teresa. La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. In: ALONSO BELMONTE, Isabel (Org.) **Carabela Nº 49** – El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE. Madri: SGEL, 2000, p. 77-101.

CABELLO, Maite. **La comprensión auditiva en E/LE**. Madrid: Edinumen, 1998.

CALDERÓN ESPADAS, Mario. Actuación discursiva de docentes y discentes en tareas de interacción oral en E/LE: un estudio de caso. **Lenguas Modernas**, Santiago de Chile, v.44, p. 11-30, 2014/2.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim. Matoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASSANY, Daniel. Los procesos de escritura en el aula de ELE. In: ALONSO BELMONTE, Isabel (Org.). **Carabela nº 46**. Madrid: SGEL, 1998, p.75-101.

_____. La composición escrita en E/LE. **Marco ELE – Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, nº 9, 2009. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CORDER, Stephen Pit. Strategies of Communication. In CLAUS, Faerch; KASPER, Gabriele, (Orgs.), **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

CRUZ, Maria de Lurdes Otero Brabo. **Estágios de interlândia**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DÍAZ MARTÍNEZ, Jovi. Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera, afectiva, ejes de un aprendizaje cognitivo-transformativo. **MARCOELE- Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 15, 2012. Disponível em:< <https://marcoele.com/autonomia-del-alumno-en-la-clase-de-l2/>>. Acesso em: 8 dez 2017.

DICIONÁRIO on line de português. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/proficiencia/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

DÖRNYEI, Zoltán. **Estrategias de motivación en el aula de lenguas**. Tradução de Helena Álvarez de la Miyar. Barcelona: Editorial UOC, 2008.

DÖRNYEI, Zoltán; KATA. Csizér. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study". **Language Teaching Research**, v.2 , 203-229.

DÖRNYEI. Zoltán; MACINTYRE, PETER D.; HENRY, Alastair. Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In:_____. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. ¡Leer es comprender! Una reflexión en torno a la comprensión lectora en el aula de E/LE. **Actas del Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes**: actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora. São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2004, p.48-70.

EHRMAN, Madeline; OXFORD, Rebecca. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. **The Modern Language Journal**, 73/1, 1989, p.1-13.

_____. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. **The Modern Language Journal**, 74/3, 1990, p. 311-327.

ERDOCIA IÑÍGUEZ, Iker. Autonomía y aprendizaje de lenguas. **MarcoELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 19, 2014. Disponível em: < <https://marcoele.com/descargas/19/erdocia-autonomia.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

ESPI, R.J; AZURMENDI, M.J. Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, v.11, p.63-76, 1996. Disponível em:< file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-MotivacionActitudesYaprendizajeEnElEspanolComoLeng-106214.pdf >. Acesso em: 08 dez 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. Contexto: São Paulo, 1994.

FIGUEREDO, Carla Janaina. O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. **Revista Signótica**. Goiânia, v.15, n.2, p. 173-194, 2003.

FRANCO CORDÓN, Ana Indira. Reflexionando con alumnos sobre expresión e interacción oral. **Revista foro de profesores de ELE**, Valencia, v.7, p.1-9, 2011,

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCÍA HERRERO, María de las Mercedes. Utilización de estrategias y selección de estilos por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de lengua extranjera. **Revista Educar**, v. 49/1, Universidad Pontificia de Salamanca, 2013, p.127-151.

GARCÍA MATA, Jorge. Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de español como lengua extranjera. **Revista Porta Linguarum**, v.4, p.109-120, jun, 2005.

GARCÍA SALINAS, Jaime; FERREIRA CABRERA, Anita. Autonomía en el aprendizaje de lenguas en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. **Revista Onomázein**, Santiago do Chile, v.25, p.15-50, 2012/1.

GOICOECHEA GAONA, María Ángeles. Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza. **Contextos Educativos- Revista de Educación**, Logroño, v.2, p.219-230, 2017.

GREEN, John M; OXFORD, Rebecca. A closer look at learning strategies, L2 Proficiency and Gender, **TESOL Quarterly**, Londres, v.29/2, p.261-297, 1995.

GRÜNEWALD, Andreas. La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera: resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. **Pulso - Revista de Educación**, Alcalá de Henares, v.32, p.75-93, 2009.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da língua falada. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Vitória – v.6, n.7, 2012, p. 196-216.

IBÁÑEZ MORENO, Ana; WILDE, July de; GRYMOMPEZ, Pol. Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso. **Ianua– Revista Philologica Románica**, v. 10, p. 123-141, 2010. Disponível em:< file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet LasEstrategiasDeComunicacionOralEnEspanolDeLosEstu-3731115%20(1).pdf>. Acesso em: 3 dez 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

KATO, Mary Aizawa; NASCIMENTO, Milton do. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil – Volume III – A construção da sentença**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Leitura, texto e sentido**. In: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore *Grünfield* Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore *Grünfield* Vilaça. **Aquisição da escrita e textualidade**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas/SP: UNICAMP, 1995.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez; 2003.

LAGOS BEJARANO, Jeny; RUIZ GRANADOS, Yojana. La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas: una mirada desde la educación superior. **Revista Matices**, Bogotá, n. 1, 2007.

LÓPEZ MOYA, Consuelo et al. El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. **MARCOELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 20, p.1-25, 2015. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LÓPEZ PORTILLO, Antonio. Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwán, y en otra de Asunción, en Paraguay. **Revista Internacional Investigación en Ciencias Sociales**. v.8, n.2, p.207-220, dez. 2012.

LUENGO CERVERA, Esperanza; learning styles and multiple intelligences in the teaching-learning of Spanish as a Foreign Language. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica**, Salamanca, v.33, n.2, p. 79-103, 2015.

MANCHÓN RUIZ, Rosa María. Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. **Revista Española de Lingüística Aplicada**. Murcia, v.1, p.55-75, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e Escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. In: DIONÍSIO, Ângela et. al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTÍN PERIS, Ernesto. La didáctica de la comprensión auditiva. **MARCOELE – Revista de Didáctica ELE**, n. 5, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Desktop/martin_comprensionauditiva.pdf. Acesso em: 07 jun. 2017.

MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios. Tendencia en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. **Revista Didáctica Lengua y Literatura**, Badajoz, v.1, p.175-193, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisas atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria/RS, n.4, dez 1992.

MONTIEL, Ronzón; GLORIA, Josefina. **Los centros de auto-acceso en el camino hacia la autonomía del aprendizaje de un segundo idioma**. Veracruz: Universidad Veracruzana, 2000.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ORTEGA, Lurdes. El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística; aproximaciones interaccionistas y cognitivas. In: MUNOZ, Carmen (Ed.). **Segundas lenguas: adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2004.

OXFORD, Rebecca L; NYKOS, Martha Variables affecting choice of language learning strategies by university students, **The Modern Language Journal**, v.73/3, p. 291- 300, 1989.

PALFREYMAN, David; SMITH, Richard C. **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. Londres: Palgrave Macmillan, 2003.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE. **Carabela**, n. ° 47: El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Madrid: SGEL, 2000, p. 53-67.

_____. La competencia estratégica del estudiante de E/LE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación en las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE. In: **Actas del XVII Congreso de ASELE**. Logroño: Universidad de la Rioja, v.1, p. 89-96, 2006.

POLITZER, L. Robert; MCGROARTY, Mary. An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. **TESOL Quarterly**, v. 19, p.103-123, 1985.

PRABHU, N. S. **A dinâmica da aula de língua**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho e Rita de Cássia Tardin Cardoso. Contexturas, n. 5, 2000.

RAUPACH, M. Analysis and evaluation of communication strategies. In: CLAUS, Faerch; KASPER, Gabriele, (Orgs.), **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

RINCÓN GARCÍA, Jair Leonardo; CELIS UNIGARRO; FUENTES, Carlos Eduardo. Estilos de aprendizaje aplicados a una segunda lengua. **Colección Académica de Ciencias Sociales**, Medellín, v.4, n.2, p. 75-81, jul-dez 2017.

RODRIGUES, Cassio. **As estratégias de comunicação em uma língua estrangeira: a perspectiva da sala de aula**. 1997.219 f. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística)– Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRÍGUEZ PAZ, Luz. La expresión escrita en la clase de E/LE. In: JIMÉNEZ JULIÁ, Tomás; LOSADA ALDREY, M. Carmen; MÁRQUEZ CANEDA, José F. (Orgs.): **Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática**. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1998, p. 441-448.

RODÍGUEZ-PÉREZ, Nieves. Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**, Madri, v. 24, p.381-409, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SÁNCHEZ, David. La expresión escrita en la clase de ELE. **Marco ELE– Revista de didáctica español como lengua extranjera**, nº 8, 2009. Disponível em: < http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf >. Acesso em: 05 jun. 2017.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Mónica. **La autonomía y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras: posibilidades y límites**. 2006. 509f. Tesis (Doctorado en Investigaciones Humanísticas). Universidad de Oviedo. Oviedo.

SÁNCHEZ RUFAT, Anna. Profesores de español como lengua extranjera: del a formación al desempeño profesional. **Tejuelo- Didáctica de la lengua y la literatura**, Badajoz, n. 25, p.59-84,2017.

SILVA, Kátia Cilene David da. **A produção das vogais médias do espanhol na interlíngua dos aprendizes cearenses**. 2012. 287f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Grao Editorial, 1994.

SOLÉ, Isabel; TEBEROSKY, Ana. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. Desenvolvimento psicológico e educação. In: César Cool, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios (Orgs.). Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK, Małgorzata; BUSTINZA, Leonor Sagermann. La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. **Studia Romanica Posnaniensia**, Poznań, v. 34/3, p. 85-102, 2016.

TERRÁDEZ GURREA, Marcial. Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. **Revista oro de Profesores de ELE**, Valencia, n.3, p. 227-230. 2007.

VÁZQUEZ, Graciela. **La destreza oral**: programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado). Madrid: Edelsa, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Questionário inicial para os estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

Questionário Inicial

PARTE 1: Perfil Socioeconômico e Educacional

Prezado (a) aluno (a):

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado, orientada pela Prof.^a Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez, que visa entender melhor o **processo de aprendizagem da expressão oral da língua espanhola** em estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Suas Respectivas Literaturas da UNEB (*Campus – I*). Por favor, responda as perguntas a seguir com a maior precisão possível, lembrando que não há respostas certas ou erradas. Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente com propósitos acadêmicos e que sua identidade não será revelada.

Muito obrigada pela colaboração!

Aline Silva Gomes

- 1 Nome fictício: _____
2. Sexo/ Gênero: () feminino () masculino
3. Faixa etária: () 16-25 () 26-35 () 36-45 () acima de 45
4. Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () divorciado () outros
5. Trabalha: () sim – que função exerce? _____
 () desempregado – que função exercia? _____
 () apenas estudo
6. Renda média salarial (se não trabalha, pule para a pergunta 7):
 () 0 a 3 salários mínimos
 () 4 a 6 salários mínimos
 () mais de 7 salários mínimos
7. Local de nascimento (cidade/estado/pais): _____
8. Local onde reside atualmente: _____

9. Você tem contato frequente com falantes nativos de Espanhol e com a cultura da língua estudada?
De que maneira?

10. Como foi a sua trajetória como estudante de ensino básico (fundamental e médio)?

- toda em escola da rede particular
 toda em escola da rede pública
 maior parte em escola da rede particular
 maior parte em escola da rede pública

11. Você estuda ou já estudou outra(s) língua(s) estrangeira (s) além do Espanhol?

Não Sim Qual? _____

12. Você já fez ou faz algum curso de Espanhol além das disciplinas oferecidas pela licenciatura da UNEB?

Não Sim

Aonde? _____

Há quanto
tempo? _____

PARTE 2: Perfil Linguístico

Neste questionário você responderá a algumas perguntas, a fim de que eu possa conhecer um pouco sobre a sua trajetória com relação à Língua Espanhola. **Atenção: as perguntas deverão ser respondidas apenas marcando (X). Várias opções podem ser marcadas.**

1. Por que você escolheu fazer o curso de Letras/Espanhol da UNEB?

- 1A. () Identifiquei-me ou interessei-me pela Língua Espanhola.
 1B. () Identifiquei-me ou interessei-me por algum aspecto da cultura hispânica.
 1C. () Queria aprender um idioma, não importa qual fosse.
 1D. () Por causa do mercado de trabalho.
 1E. () O Curso de Letras/Espanhol pareceu ser o mais fácil de ingressar na UNEB.
 1F. () Porque quero ser professor de Espanhol
 1F () Outro motivo.Qual? _____

2. Antes de ingressar na UNEB, que conhecimento você possuía da Língua Espanhola?

- 2A. () da escola básica (ensino fundamental e/ou médio).
 2B. () de curso de idiomas.
 2C. () de experiência no exterior.
 2D. () sou autodidata.
 2E. () não tinha conhecimento algum.
 2F. () cursinho pré-vestibular.
 2G.() nenhuma as alternativas acima.
3. Como era sua habilidade de expressão oral em língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras/Espanhol da UNEB?

- 3A. () não falava nada.
 3B. () falava muito pouco.
 3C. () falava, mas cometia muitos erros.
 3D. () falava, mas cometia poucos erros.
 3E. () falava bem.
 3F. () falava muito bem.

4. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica à prática da expressão oral em língua espanhola, excetuando as horas de aula?

- 4A. () Nenhuma, apenas assisto as aulas.
 4B. () De uma a duas horas.
 4C. () De três a cinco horas .
 4D. () De seis a oito horas.
 4E. () Mais de oito horas.

5. Enquanto estudante do Curso de Letras/Espanhol, como você avalia o seu desempenho na produção oral em língua espanhola no momento atual?

- 5A. () Excelente
 5B. () Muito bom
 5C. () Bom
 5D. () Regular
 5E. () Péssimo

N. Sinto-me motivado em competir com meus colegas; sempre busco obter as melhores notas da turma.	1	2	3	4
O. Aprender Espanhol é importante para viajar.	1	2	3	4
P. Sinto-me motivado a estudar Espanhol porque é exigência do mercado de trabalho.	1	2	3	4
Q. Conhecer outras culturas estimula a aprendizagem de novos conhecimentos.	1	2	3	4

3. Que tarefas em sala de aula mais te motivam a falar em espanhol? **Analise** as seguintes atividades que você possivelmente realiza/já realizou em sala de aula e **marque** um X na alternativa que melhor expresse o grau de motivação que provocam:

PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

DISCUSSÕES/DEBATES

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

MÚSICA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

SEMINÁRIO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva
--	------------------------------------	--	--

4. Leia as informações abaixo com atenção.

Se você concordar totalmente com a afirmação, marque o número 1.

Se você concordar parcialmente com a afirmação, marque o número 2.

Se discordar a informação, marque o número 3.

Se discordar totalmente dela, marque o numero 4.

A. Dramatizo fisicamente as palavras novas em Espanhol.	1	2	3	4
B. Falo as novas palavras em espanhol várias vezes.	1	2	3	4
C. Tomo a iniciativa de iniciar conversas em Espanhol.	1	2	3	4
D. Quando não consigo me lembrar de uma palavra em Espanhol, eu faço gestos.	1	2	3	4
E. Invento palavras novas se eu não sei as palavras corretas em Espanhol.	1	2	3	4
F. Se eu não me lembro de uma palavra em Espanhol, eu falo uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	1	2	3	4
G. Tento falar com falantes nativos de Espanhol ou com pessoas mais proficientes.	1	2	3	4
H. Pratico os sons da Língua Espanhola.	1	2	3	4
I. Tento criar o máximo de oportunidades para falar em Espanhol.	1	2	3	4
J. Observo meus erros em Espanhol e uso isso para me ajudar a melhorar na produção oral.	1	2	3	4
K. Presto atenção quando alguém está falando em Espanhol.	1	2	3	4
L. Tento descobrir formas para poder falar melhor em Espanhol.	1	2	3	4
M. Tenho objetivos claros para melhorar a minha produção oral em Espanhol.	1	2	3	4
N. Penso sobre meu progresso na aprendizagem da língua espanhola no que diz respeito à produção oral.	1	2	3	4
O. Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de falar em Espanhol.	1	2	3	4
P. Encorajo-me a falar em Espanhol mesmo quando receio cometer erros.	1	2	3	4
Q. Observo se estou tenso (a) ou nervoso (a) quando estou falando em Espanhol.	1	2	3	4
R. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo a falar em Espanhol.	1	2	3	4
S. Peço ao professor, a falantes nativos ou pessoas mais proficientes para me corrigir quando falo em Espanhol.	1	2	3	4
T. Pratico oralmente a Língua Espanhola com outros alunos.	1	2	3	4
U. Peço ajuda aos falantes nativos ou mais proficientes.	1	2	3	4
V. Faço perguntas em Espanhol.	1	2	3	4
W. Utilizo palavras ou frases em Português para falar quando não sei como se diz em Espanhol.	1	2	3	4
X. Falo palavras ou frases em Português utilizando a pronúncia da Língua Espanhola.	1	2	3	4

PARTE 4 : Uso do Computador e Internet

Neste questionário você responderá a algumas perguntas, a fim de que eu possa conhecer um pouco sobre os seus hábitos com relação ao uso da Internet e do computador.

1. Com que frequência você utiliza o computador?(caso não utilize o computador, pule para a pergunta 5).

- A. Nunca
- B. Raramente
- C. Às vezes
- D. Frequentemente
- E. Sempre

2. Onde você utiliza seu computador?

- A. Em casa Sim Não
- B. No trabalho Sim Não
- C. Na Universidade Sim Não
- D. Em outros locais não mencionados Sim Não

3. Para que finalidade você utiliza o computador?

- A. Para entretenimento Sim Não
- B. Para trabalhos acadêmicos Sim Não
- C. Para trabalhos profissionais Sim Não
- D. Para comunicação via e-mail Sim Não
- E. Para operações bancárias Sim Não
- F. Para compras eletrônicas Sim Não

4. Como você classifica o seu conhecimento de informática?

- A. Muito bom
- B. Bom
- C. Ruim
- D. Muito ruim

5. Você tem acesso à Internet?

- Não Sim

6. Enquanto estudante da língua espanhola, você acredita que a Internet como ferramenta de aprendizagem e prática dessa língua é:

- A. Importante
- B. Pouco importante
- C. Não é importante
- D. Não sabe opinar

Justifique sua resposta

7. Caso seja usuário da *Internet*, quanto tempo durante a semana você dedica para praticar/aprender Espanhol?

- A. () 1 hora
- B. () Menos de 1 hora
- C. () Mais de uma hora
- D. () Não uso a *Internet* para esse fim
- E. () Raramente uso

8. A *Internet* é um recurso vantajoso para aprendizagem de uma língua estrangeira porque:
(Marque a opção/opções que você considera correta(s)).

- A. () Ela possibilita o acesso a *sites* voltados para prática da língua.
- B. () Ela disponibiliza ferramentas como *chats, fóruns, blogs* para interação entre alunos.
- C. () Propicia ao aluno maior autonomia na aprendizagem.
- D. () Possibilita uma maior integração entre os alunos.
- E. () Os alunos podem trabalhar dentro do seu próprio ritmo.
- F. () Motiva o aluno para aprender.
- G. () Oferece um ambiente multimídia : imagem, som, vídeo.
- H. () Não é um recurso vantajoso.
- I. () Outras razões _____

Parte 5: Autonomia na Aprendizagem

Neste questionário você responderá a algumas perguntas, a fim de que eu possa conhecer um pouco sobre as suas atitudes com relação à aprendizagem da língua espanhola, em particular, da expressão oral.

- 1) Você se considera um (a) aluno (a) autônomo (a)? Comente.

- 2) Em sua opinião, que atitudes um (a) aluno (a) autônomo (a) deve ter para aprender uma língua?

- 3) Você se julga dependente das instruções de seu (sua) professor (a) de Espanhol? Comente.

- 4) Você acha que é possível alguém aprender uma língua sem a presença do professor?
Como?

- 5) Qual/quais as suas maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola? O que você faz para saná-las?

- 6) Você participa de algum fórum de discussão, grupo de estudo, etc.; para praticar oralmente a Língua Espanhola ou comentar sobre suas experiências no processo de aprendizagem? Qual?

- 7) Você conhece alguma ferramenta/ recurso disponibilizado pela *Internet* para aprendizagem de línguas estrangeiras? Qual/Quais?

- 8) De que recursos ou estratégias você se utiliza para desenvolver a produção oral em Língua Espanhola?

- 9) Você procura auxiliar/ encorajar seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol? De que maneira?

- 10) Você procura fazer uso da Língua Espanhola fora de sala de aula visando à interação oral? Em que situações?

- 11) Você acredita que a troca, o compartilhamento de ideias e experiências com outras pessoas são elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? Comente sobre isso.

- 12) Alguma vez você já tentou aprender algo sozinho? Como foi a experiência?

- 13) Você reflete sobre o seu próprio processo de aprendizagem? De que forma?

- 14) Você procura dar sugestões ao seu professor de Espanhol quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por ele em sala?
Sim () Não (). Justifique sua resposta.

- 15) Você acha que o professor deve incentivar seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua? Por quê? (15)

2A. Tenho mais prazer em falar em Espanhol.	1	2	3	4
2B. Tenho mais vontade de falar fluentemente em Espanhol.	1	2	3	4
2C. Prefiro as atividades orais às escritas.	1	2	3	4
2D. As atividades orais (diálogos, debates, seminários) realizadas nas aulas me motivaram.	1	2	3	4
2E. Sinto-me mais confiante diante de uma atividade de expressão oral em Espanhol, pois reconheço que sou mais capaz de me comunicar nessa língua.	1	2	3	4
2F. Os conteúdos das aulas de Espanhol da UNEB foram importantes, pois auxiliaram no desenvolvimento da minha expressão oral.	1	2	3	4
2G. Senti-me motivado quando a atividade oral proposta era desafiadora.	1	2	3	4
2H. Os recursos visuais e sonoros utilizados nas aulas da UNEB me motivaram a aprender a falar em Espanhol.	1	2	3	4
2I. Meus professores (referente às disciplinas de Língua Espanhola) sempre falavam na língua alvo, o que me motivou a falar também.	1	2	3	4
2J. Senti-me motivado quando fui reconhecido pelo meu esforço e participação.	1	2	3	4
2k. Fiquei menos nervoso quanto tive que falar Espanhol em sala de aula.	1	2	3	4

3. Quais as tarefas que mais motivaram você a falar em Espanhol em sala de aula? Analise as seguintes atividades que você realizou em sala de aula e marque a alternativa que melhor expresse o grau de motivação que elas provocaram em você:

PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> me motivou muito	<input type="checkbox"/> me motivou	<input type="checkbox"/> me motivou pouco	<input type="checkbox"/> não me motivou
---	-------------------------------------	---	---

DISCUSSÕES/DEBATES

<input type="checkbox"/> me motivou muito	<input type="checkbox"/> me motivou	<input type="checkbox"/> me motivou pouco	<input type="checkbox"/> não me motivou
---	-------------------------------------	---	---

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> me motivou muito	<input type="checkbox"/> me motivou	<input type="checkbox"/> me motivou pouco	<input type="checkbox"/> não me motivou
---	-------------------------------------	---	---

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> me motivou muito	<input type="checkbox"/> me motivou	<input type="checkbox"/> me motivou pouco	<input type="checkbox"/> não me motivou
---	-------------------------------------	---	---

6. Vamos conferir quais estratégias você utilizou para desenvolver a habilidade de expressão oral em Língua Espanhola nas disciplinas do curso? **Selecione** as estratégias que você usou e, em seguida, **assinale** o número que indica a frequência com que você as utilizou, de acordo com a tabela abaixo.

1 – SEMPRE

2-. MUITAS VEZES

3-. ÀS VEZES

4-. RARAMENTE

6A. Dramatizei fisicamente as palavras novas em Espanhol.	1	2	3	4
6B. Falei novas palavras em Espanhol várias vezes.	1	2	3	4
6C. Tomei a iniciativa de começar as conversas em Espanhol.	1	2	3	4
6D. Quando não conseguia me lembrar de uma palavra em Espanhol, eu fazia gestos.	1	2	3	4
6E. Inventei palavras novas se eu não sabia as palavras corretas em Espanhol.	1	2	3	4
6F. Quando eu não me lembrava de uma palavra em Espanhol, eu falava uma palavra ou frase que significasse a mesma coisa.	1	2	3	4
6G. Tentei falar com falantes nativos de Espanhol ou com pessoas mais proficientes.	1	2	3	4
6H. Pratiquei os sons da Língua Espanhola.	1	2	3	4
6I. Tentei criar o máximo de oportunidades para falar em Espanhol.	1	2	3	4
6J. Observei meus erros em Espanhol e usei isso para me ajudar a melhorar na produção oral.	1	2	3	4
6K. Prestei atenção quando alguém falava em Espanhol.	1	2	3	4
6L. Tentei descobrir formas para poder falar melhor em Espanhol.	1	2	3	4
6M. Tive objetivos claros para melhorar a minha produção oral em Espanhol.	1	2	3	4
6N. Pensei sobre meu progresso na aprendizagem da Língua Espanhola no que dizia respeito à produção oral.	1	2	3	4
6O. Tentei ficar calmo (a) sempre que ficava com medo de falar em Espanhol.	1	2	3	4
6P. Encorajei-me a falar em Espanhol mesmo quando tinha receio de cometer erros.	1	2	3	4
6Q. Percebi que estava tenso (a) ou nervoso (a) quando estava falando em Espanhol.	1	2	3	4
6R. Conversei com outras pessoas sobre como me sentia quando estava aprendendo a falar em Espanhol.	1	2	3	4
6S. Pedi aos falantes nativos ou às pessoas mais proficientes para me corrigir quando falava.	1	2	3	4
6T. Pratiquei oralmente a Língua Espanhola com outros alunos.	1	2	3	4
6U. Pedi ajuda aos falantes nativos ou mais proficientes.	1	2	3	4
6V. Fiz perguntas em Espanhol dentro e fora das aulas.	1	2	3	4
6W. Utilizei palavras ou frases em Português para falar quando não sabia como se dizia em Espanhol.	1	2	3	4
6X. Falei palavras ou frases em Português, utilizando a pronúncia da Língua Espanhola.	1	2	3	4
6Y. Perguntei ao professor quando tinha dúvida.	1	2	3	4

PARTE II: Autonomia na Aprendizagem e Uso da Internet (Blog e Facebook)

- 1) Após cursar as disciplinas, você se considera um (a) aluno (a) mais autônomo (a)? Comente.

- 2) Você acredita que teve atitudes de um (a) aluno (a) autônomo (a) com o objetivo de desenvolver a sua expressão oral em Espanhol durante as disciplinas? Qual (is)?

- 3) Qual/quais foram as suas maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola durante as disciplinas de língua? O que você fez para saná-las?

- 4) Você descobriu alguma ferramenta/ recurso disponibilizado pela *Internet* para a aprendizagem de línguas (neste caso, o Espanhol) durante as disciplinas? Qual/Quais?

- 5) De que recursos ou estratégias você se utilizou para desenvolver a expressão oral em Língua Espanhola?

- 6) Você procurou auxiliar/ encorajar seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol? De que maneira? (6)

- 7) Você achou que a troca, o compartilhamento de ideias e experiências com outras pessoas foram elementos fundamentais no desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola? Comente sobre isso. (7)

- 8) Você procurou fazer uso da Língua Espanhola fora de sala de aula visando à interação oral? Em que situações? (8)

- 9) Você refletiu sobre o seu próprio processo de desenvolvimento da expressão oral durante as disciplinas? De que forma? (9)

- 10) Você achou possível desenvolver sua expressão oral em Espanhol sem a presença do professor? Como? (10)

- 11) Você achou que os professores das disciplinas o incentivaram a se tornar autônomo para aprender a língua? Por quê? (11)

- 12) Você procurou dar sugestões a seus professores de Espanhol quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por eles em sala? Justifique sua resposta. (12)

- 13) O *blog* e o grupo de discussão no *Facebook* interferiram de alguma forma no seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola no que diz respeito à expressão oral. De que forma?

- 14) Que característica (s) do *blog* e do grupo no *Facebook*, como ferramentas de reflexão sobre o processo de aprendizagem, lhe chamaram mais atenção?

- 15) Você recebeu comentários quanto às postagens que publicou? Elas foram úteis para você? Comente.

- 16) Os comentários postados no *blog* e no grupo do *Facebook* modificaram de alguma forma sua atitude no desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola? Como?

- 17) Dentre os *sites* visitados, qual/quais você considerou mais enriquecedor (es) para o desenvolvimento da sua produção oral em Língua Espanhola ?

18) Você se sentiu mais autônomo para aprender a Língua Espanhola, no que se refere à produção oral, após ter utilizado e sugerido algum *site* ou recurso para seus colegas? Comente.

19) Em sua opinião, quais os pontos fortes e fracos da *Internet* como ferramenta de aprendizagem de Espanhol?

20) Que tipos de recursos ou estratégias de aprendizagem você sugeriu/comentou no *blog* ou no *Facebook*?

APÊNDICE C– Orientações para a elaboração das narrativas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

Prezado (a) aluno (a).

Peço sua colaboração para escrever uma narrativa sobre a sua aprendizagem de Espanhol.

Uma narrativa de aprendizagem se trata de um texto, em forma de prosa, escrito com o objetivo de narrar sua história sobre aprendizagem, neste caso, do Espanhol.

As narrativas devem mencionar suas memórias, experiências, vivências, expectativas, desejos sobre a aprendizagem de espanhol até o presente momento.

Agora que você sabe o que vem a ser uma narrativa de aprendizagem, siga as seguintes orientações para elaborar o seu texto:

1. Escrever, em português, entre 500 e 2000 palavras (Dica: usar a ferramenta “contar palavras (no *menu* revisão) do Microsoft Word).
2. Alguns itens que podem ajudar durante a elaboração de sua narrativa:
 - a) Quando e como se deu seu primeiro contato com línguas estrangeiras.
 - b) Quando e como foi o seu primeiro contato com a língua espanhola.
 - c) Suas experiências com o Espanhol no ensino básico (fundamental e/ou médio).
 - d) Suas experiências com o Espanhol em curso de idiomas ou cursinho pré-vestibular.
 - e) Alguma experiência marcante (positiva, negativa e/ou engraçada) sobre a aprendizagem de Espanhol até o momento (seja em sala de aula, em casa, etc..)
 - f) Sua experiência com aprendizagem de Espanhol pela Internet (Caso utilize ou tenha utilizado).
 - g) Como o uso que você faz da Internet o(a) ajuda a aprender Espanhol (Caso a utilize).

IMPORTANTE: Seja o mais sincero e detalhista possível em seu texto. Além disso, é muito importante que você seja crítico e reflita sobre as experiências que conta em sua narrativa.

3. Revisar o texto final.
4. Enviar o arquivo em WORD (formato doc ou docx) para o meu e-mail: aline.uneb@ig.com.br até o dia **3 de setembro de 2016**.

Espero ler a sua narrativa em breve!

Aline Silva Gomes

APÊNDICE D – Amostra de notas de campo

AULA DA DISCIPLINA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL I

Data: 07/10/2016

Alunos presentes:

- Salamanca
- Granada
- Logroño
- Leganés
- Plasencia
- Córdoba
- Trujillo

Aluno ausente

- Segovia

Sequência da aula

1. A professora propõe à turma uma atividade de conversação. Tema: Ter vergonha ou não de falar em Espanhol;
2. A professora dá instruções ao grupo sobre o objetivo da atividade e como esta deve ser desenvolvida;
3. A professora solicita aos alunos que definam as suas equipes de trabalho. Logroño pede à professora que defina os grupos;
4. Os alunos têm 25 minutos para pesquisar sobre o tema escolhido na *Internet* antes de iniciar a atividade;
5. Desenvolvimento da atividade de conversação:
 - a) **Trujillo** inicia explicando os motivos pelos quais os aprendentes de línguas têm vergonha de falar em Espanhol. Ele fala também sobre as motivações para aprender uma língua (por exemplo, conhecimento pessoal e viajar);
 - b) **Plasencia** comenta que no começo o aluno pensa que a Língua Espanhola é fácil porque tem semelhanças com o Português, mas que com o tempo ele se desilude ao descobrir que o Espanhol não é igual nem fácil como ele imaginava. Segundo Plasencia, essa constatação diminui a motivação do aluno;
 - c) **Granada** que para ela é melhor falar do que escrever. Diz que não gosta de falar nem mesmo em Português, que se sente estimulada, pois é tímida;
 - d) **Logroño** define o que significa “vergonha”;

- e) **Salamanca** diz que “a correção pode inibir também, porque nos coloca em uma situação de exposição”;
- f) **Logroño** fala que a correção pode à primeira vista não ser algo bom, mas futuramente pode trazer benefícios para quem é corrigido;
- g) **Plasencia** diz: “é praticando que vamos aprender”;
- h) **Logroño** comenta que a disciplina está ajudando a turma em outras disciplinas.

Observamos, em linhas gerais, que a turma se mostrou muito interessada pelo tema abordado nessa aula. Todos os alunos participam da conversação, embora alguns falem mais do que outros.

AULA DA DISCIPLINA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL II

Data: 13/03/2017

Alunos presentes:

- Granada
- Plasencia
- Salamanca
- Logroño (Obs.: chegou atrasado)
- Córdoba
- Trujillo
- Segovia
- Leganés

*Todos os alunos compareceram à aula

Sequência da aula

1. A professora apresenta alguns trava-línguas e pede a cada aluno que escolha um e leia em voz alta;
2. A estudante Córdoba apresenta à turma, oralmente, o seu memorial (resumo sobre o que foi desenvolvido em sala na aula passada). Nesse momento, Salamanca menciona uma expressão que ela aprendeu estudando em casa. A professora pergunta a Salamanca onde ela havia visto aquela expressão, e ela responde que aprendeu escutando um *podcast*;

3. A professora divide a turma em três grupos e entrega a cada um uma notícia diferente escrita em Espanhol. Ela estipula um tempo para que os grupos façam a leitura e, em seguida, apresentem a todos o seu conteúdo. Durante a tarefa, observamos que Salamanca utiliza a estratégia de consultar os seus colegas. Como esta não obtém resposta, ela tira dúvidas com a professora. Obs.: **Observamos que o material que a professora disponibiliza aos alunos para realizar as atividades (notícias) estava desatualizado, ou seja, era antigo;**
4. Durante a exposição, observamos que enquanto Segovia apresenta oralmente o conteúdo da notícia, os demais alunos conversam entre eles (não prestam atenção);
5. Em seguida, a professora desenvolve outra atividade com a turma. Ela divide a classe em dois grupos e lhes entrega um roteiro que serve como guia para que os alunos elaborem notícias escritas em Espanhol;
6. Para finalizar, a professora solicita a cada grupo que leia em voz alta a notícia produzida.

APÊNDICE E– Questionário para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

Questionário

Caro professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado que visa entender melhor o **processo de aprendizagem da expressão oral da Língua Espanhola** pelos aprendentes desse idioma matriculados no Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Suas Respectivas Literaturas da UNEB (*Campus – I*). Para isso, preciso conhecer a prática pedagógica dos professores que ministram aulas no curso mencionado.

Por favor, peço-lhe que responda as perguntas a seguir com a maior precisão possível, sendo sincero em suas respostas. Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente com propósitos acadêmicos e que sua identidade não será revelada.

Muito obrigada pela colaboração.

Aline Silva Gomes

Parte I- Perfil Socioeconômico e Educacional

1. Sexo/ Gênero: () feminino () masculino

2. Faixa etária: () 16-25 () 26-35 () 36-45 () acima de 45

3. Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () divorciado () outros

5. Renda média salarial:

() 0 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos

() mais de 7 salários mínimos

6. Local de nascimento (cidade/estado/pais): _____

7. Local onde reside atualmente: _____

8. Ano em que terminou a graduação: _____

9. Tem curso (s) de pós-graduação? Quais?

- a) Especialização *lato sensu* () Completo () Incompleto
b) Mestrado () Completo () Incompleto
c) Doutorado () Completo () Incompleto

10. Tempo de atuação no magistério superior: _____

11. Já estudou em alguns pais hispanofalante? Qual (quais)? Menciona o período.

Parte II - Motivação e Estratégias de Ensino

1) O que você entende por motivação?

2) Você se sente motivado pelo seu trabalho? Quais as principais causas dessa (des) motivação?

3) Você acredita que a motivação dos alunos é um fator essencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras? Por quê?

4) Quando você elabora um curso, ou mesmo uma aula, você se preocupa com a motivação dos seus alunos? Em caso afirmativo, o que faz para incentivar a motivação deles?

5) Como você reconhece um aluno motivado?

6) Como você reconhece um aluno desmotivado?

7) Que atividades em sala de aula você acredita que mais motivam os seus alunos para a prática da expressão oral? Analise as seguintes atividades e marque um X na alternativa que melhor expresse o grau de motivação que você crê que provocam nos alunos:

PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DISCUSSÕES/DEBATES

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

JOGO /BRINCADEIRA

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MÚSICA

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

VÍDEO/FILMES

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

SEMINÁRIO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

8) Assinale com que frequência você utiliza as seguintes estratégias de ensino, em sala de aula, visando o desenvolvimento da expressão oral.

Se você realiza sempre, marque o número 1.

Se você realiza com frequência, marque o número 2.

Se você realiza às vezes, marque o número 3.

Se você não realiza nunca, marque o número 4.

1 2 3 4
 Sempre Com frequência Às vezes Nunca

8A. Propicio o contato dos alunos com falantes nativos ou proficientes em Espanhol.	1	2	3	4
8B. Apresento as diversas variantes linguísticas que compõem a Língua Espanhola.	1	2	3	4
8C. Busco melhorar a autoestima dos alunos, através de comentários e elogios, quando merecidos.	1	2	3	4
8D. Deixo que os alunos façam escolhas durante o curso (exemplo: que atividades vão fazer que tipo de avaliação terão etc.)	1	2	3	4
8E. Peço para que os alunos tímidos falem na frente dos demais, mesmo se não quiserem.	1	2	3	4
8F. Observo o nível linguístico em que cada aluno se encontra.	1	2	3	4
8G. Proponho atividades competitivas, como jogos.	1	2	3	4
8H. Proponho atividades cooperativas, em que uns ajudam os outros em determinada tarefa.	1	2	3	4
8I. Comunico-me em espanhol com os alunos durante as aulas.	1	2	3	4
8J. Uso recursos tecnológicos como TV, data-show, vídeo e Internet.	1	2	3	4
8K. Corrijo e devolvo prontamente aos alunos as avaliações orais;	1	2	3	4
8L. Faço atividades em duplas.	1	2	3	4
8M. Faço atividades em grupos.	1	2	3	4

Leia as informações abaixo com atenção.

Se você concordar totalmente com a afirmação, marque o número 1.
 Se você concordar parcialmente com a afirmação, marque o número 2.
 Se discordar com a afirmação, marque o número 3.
 Se discordar totalmente dela, marque o número 4.

ATENÇÃO: Marque apenas um número para cada afirmação e não deixe nenhuma afirmação sem marcar uma resposta.

9) Que elementos o (a) senhor (a) acredita têm contribuído para o desenvolvimento da expressão oral em língua espanhola, de seus alunos, durante sua formação acadêmica, dentro e fora da UNEB?

1 2 3 4
Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

9A. As aulas na UNEB	1	2	3	4
9B. Leitura.	1	2	3	4

melhorar a expressão oral.				
11G. Mostrar formas para que eles possam falar melhor em Espanhol.	1	2	3	4
11H. Separar momentos em sala para que os alunos reflitam sobre seu progresso na aprendizagem da Língua Espanhola no que diz respeito à expressão oral.	1	2	3	4
11I. Acalma-os sempre que ficam com medo de falar em Espanhol.	1	2	3	4
11J. Encoraja-os a falar em Espanhol mesmo quando têm receio cometer erros.	1	2	3	4
11K. Conversa com os alunos sobre o que eles sentem quando estão aprendendo a falar em Espanhol.	1	2	3	4
11L. Corrige-os quando estão falando em Espanhol.	1	2	3	4
11M. Pedir ajuda aos falantes nativos ou mais fluentes.	1	2	3	4
11N. Utilizar palavras ou frases em Português para falar quando não sabem como se diz em Espanhol.	1	2	3	4
11O. Falar palavras ou frases em Português utilizando a pronúncia da Língua Espanhola.	1	2	3	4

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PROFESSORES

- 1) Qual/quais as suas maiores dificuldades dos alunos com relação ao desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola? O que O (a) Senhor (a) faz para saná-las?
- 2) O (A) Senhor (a) acha que é possível alguém aprender uma língua sem a presença do professor? Como?
- 3) O (a) Senhor (a) considera importante que o aluno (a) seja autônomo (a)? Comente.
- 4) O (A) Senhor (a) acha que o professor deve incentivar seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua, neste caso, o Espanhol? Por quê?
- 5) O (A) Senhor (a) já propôs alguma atividade para que os alunos aprendessem Espanhol sozinhos? Como foi a experiência?
- 6) O (A) Senhor (a) julga que seus alunos são muito dependentes das suas instruções para desenvolver a expressão oral em Espanhol? Comente.
- 7) O (A) Senhor (a) incentiva que os seus alunos participem de algum fórum de discussão, grupo de estudo, etc., para praticar oralmente a Língua Espanhola ou comentar sobre suas experiências no processo de aprendizagem? Qual?
- 8) O (A) Senhor (a) conhece alguma ferramenta/ recurso disponibilizado pela Internet para aprendizagem de línguas estrangeiras? Qual/Quais?
- 9) O (A) Senhor (a) costuma aceitar as sugestões dos seus alunos quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas em sala de aula?
 Sim () Não (). Justifique sua resposta.
- 10) O (A) Senhor (a) propõe meios para que os alunos auxiliem ou encorajem seus colegas em momentos de aprendizagem de Espanhol no que tange à expressão oral em sala de aula? De que maneira?

- 11) O (A) Senhor (a) faz com que os alunos reflitam sobre o desenvolvimento de sua expressão oral? De que forma?

- 12) O (A) Senhor (a) propõe meios para que os alunos façam uso da Língua Espanhola fora de sala de aula visando a interação oral? Comente.

- 13) Você acredita que a troca, o compartilhamento de ideias e experiências com outras pessoas são elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? Comente sobre isso.

APÊNDICE G – Modelo de Termo de Consentimento livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA -CEP/ UNEB
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Resolução nº 466/12 – Conselho Nacional de Saúde

O (a) senhor (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **O Desenvolvimento da Expressão Oral de Professores de Espanhol em Formação: Motivações, Estratégias e Autonomia na Aprendizagem**, que tem como objetivo investigar o desenvolvimento da produção oral no contexto universitário. A pesquisa terá duração de 3 (três) anos, com o término previsto para junho de 2019.

O (A) senhor (a) responderá a questionários e entrevistas, os quais poderão oferecer desconfortos psicológicos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico. No entanto, a participação do (a) senhor (a) é **voluntária**, isto é, a qualquer momento poderá **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. A recusa do (a) senhor (a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Como benefício, espera-se que esta pesquisa lhe proporcione formas e meios para se ter um melhor desempenho na produção oral da língua espanhola, dentro e fora da sala de aula, por meio do conhecimento de diferentes estratégias de aprendizagem. Além disso, pretende-se neste estudo criar condições necessárias e oferecer alternativas para que a sua autonomia se desenvolva não somente durante a graduação, mas durante toda a sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

As respostas do (a) senhor (a) serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome e outros dados pessoais em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados **exclusivamente nesta pesquisa**, e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionários escritos e de entrevistas orais. Os dados gerados serão guardados por cinco (05) anos e destruídos após esse período.

O (A) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

O(A) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, para tirar as suas dúvidas sobre o projeto e a participação do estudante, agora, ou a qualquer momento.

Desde já agradeço!

Nome do pesquisador responsável: Aline Silva Gomes

Cel: (71) 99995 6141

E-mail: linesgomes@ig.com.br

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB

Prédio da Reitoria – 1º pavimento

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

_____, ____ de _____ de 20____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do(a) participante da pesquisa