

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JULIANA BONSI CORRÊA CANATO

**UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE
ALUNOS DE ALEMÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**



ARARAQUARA – S.P.

2018

JULIANA BONSI CORRÊA CANATO

**UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE
ALUNOS DE ALEMÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de línguas

Orientador: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

ARARAQUARA – S.P.

2018

CANATO, JULIANA BONSI CORRÊA
UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE ALEMÃO
DO ENSINO FUNDAMENTAL I / JULIANA BONSI CORRÊA
CANATO – 2018
165 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: CIBELE CECÍLIO DE FARIA ROZENFELD

1. LÍNGUA ALEMÃ. 2. MOTIVAÇÃO. 3. MULTILETRAMENTOS.
I. Título.

JULIANA BONSI CORRÊA CANATO

**UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE
ALUNOS DE ALEMÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de línguas

Orientador: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 15/10/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dra. Rosa Yokota – Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana – Universidade Federal de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu amável e fiel amigo,
meu querido marido Benjamim.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por todos os aprendizados que este trabalho me proporcionou. O Senhor foi e é grande em misericórdia para comigo. Nos momentos mais difíceis foi em Ti que encontrei esperança para me forçar a crescer e ser mais parecida contigo.

Ao Benjamim, por ter me incentivado a começar e me ajudado a encontrar forças para terminar esse trabalho. Foi um longo, bom, mas árduo caminho. Você foi essencial para que eu chegasse ao final dele.

Aos meus pais que se fazem presentes em minha vida me guiando mais perto de Cristo.

Agradeço a minha orientadora Cibele pela paciência e dedicação em me orientar a fazer o melhor. Você realmente foi uma orientadora nesse trajeto e é um exemplo de professora para mim.

Aos meus irmãos em Cristo, por todas as orações, carinho e os momentos juntos para dividirmos o fardo e me lembrar do amor de Deus.

Agradeço ao professor Nelson Viana e a professora Rosa Yokota por olhar e guiar-me em novos caminhos para o meu trabalho.

“No amor, não há temor, antes o perfeito amor lança fora o temor [...]”
(BÍBLIA, 2007 p. 1336)

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. ”
(LOBATO, 1956 p. 292-293)

RESUMO

O sucesso ou fracasso dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira depende de vários fatores, sendo um deles, a motivação do aluno em relação ao objeto de estudo. A motivação é citada como um dos aspectos que impactam fortemente no êxito ou no fracasso da aprendizagem do aluno. Desse modo, professores desempenham um papel fundamental no ensino, na medida em que devem buscar estratégias para motivar seus alunos, aprimorando sua metodologia e valendo-se de meios adequados para a promoção e/ou manutenção da motivação. A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com alunos do currículo brasileiro do Ensino Fundamental I, de uma escola particular alemã no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de verificar se/como ocorre o aumento da disposição motivacional dos alunos em relação à língua alemã. Buscou-se a intensificação dessa variável por meio de práticas de multiletramentos e estratégias de promoção de motivação nas atividades propostas nas aulas de língua alemã. Para isso, nos apoiaremos prioritariamente nos conceitos de motivação de Zoltán Dornyei (2014, 2016) e na pedagogia de multiletramentos descrita por Rojo (2012, 2013). Os resultados evidenciam a relevância do uso de estratégias e o uso dos multiletramentos. Na ampliação da motivação dos alunos, uma vez que o projeto despertou o interesse dos mesmos em continuar aprendendo a língua alemã e auxiliou a professora a agir de forma a possibilitar a promoção da motivação.

Palavras-chave: Língua Alemã, Motivação, Multiletramentos.

ABSTRACT

The success or failure of a foreign language teaching and learning process depends on several factors, and one of them is the student's motivation concerning the object of study. The motivation is cited as one of the aspects that drives the impact in the student's learning process success or failure. Evidently, teachers play a major role in teaching, as they must look for strategies to motivate their students, improving their methodology and using adequate ways to promote and/or maintain the motivation. The present research, of qualitative nature, was developed with students of the Elementary School I of Brazilian curriculum, at a German private school in a city of the State of São Paulo, in order to verify if or how student's motivational disposition increase occurs with regard to German language. This variable was sought through multiliteracies practices and motivation promotion strategies in the activities proposed in the German language classes. For this purpose, the research will be based on the concept of motivation by Zoltán Dornyei (2014, 2016) and Rojo's (2012, 2013) multiliteracies pedagogy. The outcomes demonstrated the relevancy of the use of strategies and the use of multiliteracies in the student's motivation increase, since the project has awakened their interest in continuing to learn the German language and helped the teacher to act in a way to be able to promote motivation.

Keywords: German Language, Motivation, Multiliteracies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores impactantes no processo de ensinar e aprender uma língua.....	34
Figura 2 - Modelo Hierárquico de motivação intrínseca e extrínseca.....	42
Figura 3 - Modelo motivacional de Dörnyei e Ottó.....	47
Figura 4 - Componentes das estratégias de ensino.....	52
Figura 5 - Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.....	68
Figura 6 - Ciclo básico da Pesquisa-Ação.....	73
Figura 7 - Vocabulário da estória: Die Bremer Stadtmusikanten.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da Abordagem Comunicativa.....	31
Quadro 2 - Influências motivacionais na fase pós-acional.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas desenvolvidas com foco em motivação por pesquisadores da área de Ensino de Línguas	61
Tabela 2 - Atividades propostas no projeto.....	78
Tabela 3 - Tipos de motivação intrínseca.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação das razões para escolha por uma escola alemã.....	95
Gráfico 2 - Representação dos familiares que falam a língua alemã.....	96
Gráfico 3 – Fatores geradores de motivação.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

CEL - Centro de Estudos de Línguas

DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico

DMC - Directed Motivational Current - Correntes Motivacionais Dirigidas

GNL - Grupo de Nova Londres

IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

LE – Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

Convenções utilizadas na transcrição de dados gravados em áudio dos grupos focais

. pausa curta (equivale a pausa de respiração, geralmente marcada por vírgula na linguagem escrita)

.. pausa média

... pausa longa

? interrogação

- interrupção da fala

FS falas simultâneas de mais de um participante

((inint)) ininteligível

(()) relatos de ocorrências não verbais

P.: professor

(...) supressão de textos com informações redundantes ou desnecessárias

LETRA: letra correspondente à inicial do nome do aluno.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1 O ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares	21
2.2 Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras.....	27
2.3 A motivação como mola propulsora da aprendizagem	34
2.3.1 Os estudos de Gardner	37
2.3.2 O período cognitivo situado.....	40
2.3.3 Modelo proposto por Dörnyei – <i>Self System</i>	47
2.3.4 Modelo proposto por Dörnyei, Henry e Muir – <i>Directed Motivational Currents – DMC</i>	52
2.3.5 As pesquisas sobre a motivação no campo da Linguística Aplicada. 59	
2.4 Multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras	63
3 METODOLOGIA	69
3.1 Natureza da pesquisa	70
3.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa	74
3.3 Instrumentos de coleta de dados	81
4 ANÁLISE DE DADOS	85
4.1 Caracterizando as atividades desenvolvidas à luz dos estudos dos multiletramentos e da teoria da motivação.....	86
4.2 O perfil motivacional dos participantes.....	93
4.2.1 Motivação inicial para aprender alemão.....	94
4.2.2 Temas e procedimentos didáticos preferidos dos alunos.....	96
4.2.3 Atividades mais e menos prazerosas	101
4.3. Correntes Motivacionais Dirigidas (DMC) para aprender alemão.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO DO GRUPO FOCAL	128
Transcrição da interação do grupo focal da sala F3TA1	128
Transcrição da interação do grupo focal da sala F3TA2.....	141
APÊNDICES	150
Apêndice – A.....	150
Apêndice – B	151

Apêndice – C	152
Apêndice – D	153
Apêndice - E	154
Apêndice – F.....	155
Apêndice – G.....	156
Apêndice – H.....	158
Apêndice – I.....	159
ANEXOS.....	160
Anexo A.....	160
Anexo B.....	161
Anexo C.....	162
Anexo D.....	163
Anexo E.....	164
Anexo F	165

1 INTRODUÇÃO

Muitos estudos apontam para a grande importância de docentes refletirem sobre sua prática em sala de aula, de forma a atender a demanda de seus alunos (interesse, faixa etária, contexto, etc) e visando favorecer um processo de aprendizagem adequado. Conforme Pintrich e Schunk (1996, p. 328), “praticamente tudo que os professores fazem tem um forte impacto motivacional em seus alunos”¹. Assim, o professor deve sempre buscar aprimorar suas práticas, visando o envolvimento de seus alunos na aprendizagem e o aumento de seu interesse em relação ao processo educacional. Nessa perspectiva, na área de língua estrangeira (LE) autores como Dörnyei (1990, 1994, 1998, 2001, 2005, 2014, 2016), Vallerand (1997), Gardner e Tremblay (1995) apontam a motivação como elemento fundamental para a aprendizagem.

Com os avanços tecnológicos e as múltiplas possibilidades de ferramentas disponíveis, o ensino por meio dos multiletramentos parece relevante no cenário escolar atual, que dispõe de alunos com perfil altamente interativo e criativo. Aliado às premissas dos estudos da motivação no campo de L, incluindo a mais recente proposta dos autores Dörnyei, Henri, Muir (2016), o ensino por meio dos multiletramentos pode se constituir como mola propulsora da motivação nos alunos, uma vez que a era digital transforma a face da educação e os textos multimodais estão cada vez mais presentes na vida de todos.

Nesta pesquisa será focalizado, assim, um grupo de alunos de alemão do Ensino Fundamental I e tomados como base teórica os trabalhos que versam sobre a motivação e os multiletramentos, como processos capazes de fomentar práticas sociais de leitura e escrita em contexto de diversidade social e de multitemas. Com esse intento, serão discutidos os trabalhos de pesquisadores, como Dörnyei (1990, 1994, 1998, 2001, 2005, 2014, 2016), Vallerand (1997), Gardner e Tremblay (1995), que contribuíram com subsídios aos professores que buscam compreender e melhorar sua prática em sala de aula e para os estudos acerca do conceito de motivação.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de Educação Básica, localizada no interior do estado de São Paulo, que tem o ensino da língua alemã em seu

¹ No original: [...] virtually everything the teacher does has potencial motivational impact on students.

currículo regular. A escola analisada oferece tal idioma a partir da 3ª série do jardim de infância, ou seja, as crianças têm contato com a língua alemã dos três até os dezesseis anos de idade.

A pesquisa justifica-se tendo em vista a grande relevância na atualidade de um ensino plurilinguístico² nas escolas (PICKBRENNER, 2017) e no fato de que existem, no Brasil, treze instituições de ensino básico que ofertam esse idioma em sua grade curricular registradas no site oficial da Representação da República Federativa da Alemanha no Brasil³.

Atuando em uma de tais escolas já há alguns anos, o que instigou a pesquisadora a desenvolver a investigação foi sua vontade de aprofundar seus estudos e melhorar a sua prática em sala de aula, de forma a promover, manter ou ampliar a motivação de seus alunos, que, muitas vezes, sentem-se obrigados a aprender alemão, por se tratar de uma disciplina presente na grade curricular da escola (comumente escolhida pelos pais).

Diante do exposto, este trabalho busca, portanto, i) aprofundar o conhecimento sobre o conceito de motivação e seu impacto na aprendizagem de uma língua; ii) analisar a motivação de alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola alemã privada no interior do estado de São Paulo, para a aprendizagem do idioma alemão, desde sua motivação inicial até após o término de um projeto constituído por práticas voltadas para a promoção de motivação; iii) verificar a variabilidade motivacional e a forma como tal projeto impactou na motivação dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho será norteado pelas seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são os elementos motivacionais para a aprendizagem de alemão de alunos de uma escola regular em nível fundamental?
2. Em que medida um projeto pautado em práticas de multiletramentos pode influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua alemã?

²De acordo com o autor, a educação plurilíngue parte de uma visão ampla de ensino de línguas e considera o princípio da necessidade de valorização dos diferentes repertórios linguísticos e das competências de cada indivíduo, levando em conta, ainda, que cada aluno traz consigo uma bagagem linguística própria com domínios e habilidades linguísticas de níveis diferentes (cf. PICKBRENNER, 2017, p. 82).

³<https://brasil.diplo.de/br-pt/themen/deutschlernen/d-schule/913410>

A dissertação foi organizada em três seções principais, que incluem os pressupostos teóricos, a metodologia e a análise de dados, além da introdução e das considerações finais.

Na introdução são apresentadas a contextualização e motivação da pesquisa, bem como os objetivos, as perguntas norteadoras e a organização do trabalho. Na segunda seção serão discutidos os conceitos e trabalhos que deram o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados. A terceira seção apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para atingir os objetivos estabelecidos e, na quarta, discutimos os resultados alcançados, seguidos, então, das considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção será apresentado o arcabouço teórico que dará sustentação a este estudo, sendo que o primeiro item tem seu foco no ensino de línguas estrangeiras na escola regular. O segundo focalizará as teorias sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira, o terceiro a motivação como importante fator para a aprendizagem e, por fim, o quarto, será dedicado à discussão da pedagogia dos multiletramentos.

2.1 O ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares

A Língua Estrangeira (doravante LE) tem sido um instrumento de comunicação, conhecimento e cultura entre povos, durante todo o percurso da humanidade. O ensino de línguas no Brasil inicia-se já com a Língua Portuguesa na própria colonização e as línguas clássicas, grego e latim, nas escolas formais (CHAGAS, 1967; LEFFA, 1999, PAIVA, 2003) com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no qual,

(...) as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1967, p. 05).

No entanto, o ensino das línguas estrangeiras enfrentou alguns problemas de ordem metodológica e administrativa, pois não havia uma metodologia que conseguisse abranger simultaneamente as particularidades do ensino das línguas chamadas “vivas” e das “mortas”. O ensino dos dois grupos de línguas usava o mesmo método da tradução e análise gramatical. Outra questão de difícil solução era em relação à administração do ensino, que envolvia decisões na organização dos currículos, feita por pessoas com pouca ou até mesmo nenhuma qualificação para gerenciar as decisões importantes e complexas para o ensino das línguas.

Somente em 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e, posteriormente, em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, o ensino de línguas

passou por mudanças que abrangeram desde o conteúdo até a metodologia. De acordo com Leffa (1999):

[...] em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. (op. cit., 1999, p. 07).

O Método Direto surge como uma reação ao método da Gramática-tradução (GILENO, 2013, p. 19) no que se refere à orientação didática. Segundo Gileno (2013), o referido método recebe essa denominação ao postular que a LE deve ser ensinada sem tradução ou o uso da língua nativa do aprendiz.

Tanto na Europa quanto no Brasil os linguistas reconheceram as limitações do Método Direto, sendo descrito no Brasil com:

“dificuldade de ser implantado ao sistema educacional em âmbito nacional devido, principalmente, à falta de “pré-requisitos linguísticos” (fluência oral e boa pronúncia na língua-alvo) dos professores e à carência de formação pedagógica para uma metodologia tão avançada para a época. Assim, na prática, os professores acabavam “sistematicamente regredindo” a uma versão da gramática-tradução.

Em 1942 ocorre outra reforma, conhecida como Capanema, proposta com foco específico na questão metodológica. Nessa reforma havia a recomendação do uso do método direto,

com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano").(LEFFA, 1999, p. 10)

Apesar de a Reforma Capanema ter sido ferozmente criticada por sua exaltação ao nacionalismo, não a que mais valorizou o ensino de línguas estrangeiras. Essa época foi conhecida, naquele momento, como os “anos dourados” das línguas estrangeiras no

Brasil (GILENO, 2013, p.20). Porém, segundo Paiva (2003), o francês teve mais prestígio do que a língua inglesa durante a reforma:

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. A preferência pelo francês passou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, o sistema de ensino como um todo passou por mais mudanças. No caso das línguas estrangeiras, o latim foi retirado do currículo, o francês sofreu uma redução na carga horária ou até mesmo foi retirado da grade e o inglês permaneceu da mesma forma.

Após dez anos da primeira LDB, é criada a versão em que ocorre uma redução nos anos de ensino, de 12 para 11 anos, e o foco volta-se para a habilitação profissional, de forma a reduzir ou até retirar a carga horária das línguas estrangeiras de alguns ciclos.

Em 1996 o currículo prevê, a partir da quinta série, a oferta de uma língua moderna de escolha da própria comunidade escolar. Já no Ensino Médio a proposta é incluir uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma optativa, também de acordo com a comunidade e a disponibilidade de instituição (BRASIL, 1996, p.36).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras a proposta não é estabelecer uma metodologia específica. Porém, prioriza-se uma abordagem sociointeracional com ênfase em leitura. Os parâmetros também apresentam os princípios,

[...] da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 16)

No atual cenário do ensino de línguas estrangeiras encontra-se uma escola que “aprende a ensinar” (SÃO PAULO, 2008). O aprender não é apenas por parte dos alunos, mas também de todos os participantes que regem o funcionamento da escola.

Segundo Gileno (2013), o Currículo Oficial do estado de São Paulo de 2008 propõe o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno em sua aprendizagem, por meio de projetos de engajamento pessoal que transformem e façam sentido ao seu contexto. Para isso,

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que deslocou o foco “do ensino” para o “da aprendizagem”, considera importante que um “currículo referenciado em competências” aponte o que o aluno vai aprender. Neste sentido, para completar a Proposta Curricular foram lançados, para o ano letivo de 2009, os Cadernos do Professor, organizados por bimestre, por série e por disciplina, distribuídos pela Secretaria de Educação para professores da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e Médio. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no que se refere ao ensino dos conteúdos disciplinares específicos. (op. cit., 2013, p. 37).

Com foco em tais premissas, os educadores da rede estadual de ensino recebem o Caderno do Professor para auxiliá-los com sugestões e atividades sequenciadas com os alunos em sala de aula e os alunos recebem o Caderno do Aluno com explicação sobre um tema e propostas de exercícios. Ambos os Cadernos são um instrumento de apoio individual dentro das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Química, Física, Biologia Sociologia, Inglês, Geografia e Educação Física.

A língua inglesa é a única língua estrangeira moderna (LEM) obrigatória no currículo. Segundo Violante (2011), os cadernos de inglês são apresentados da seguinte forma:

Cada caderno tem um tema central, como por exemplo, “Línguas estrangeiras ao nosso redor” (5ª série, 2º bimestre) [...]. Esses temas encontram-se em inglês em uma página introdutória, na qual são apresentados (em português) os objetivos do Caderno, geralmente uma lista com cerca de dez objetivos. Essa seção, denominada *Learning Targets* (metas, objetivos de aprendizagem), ‘e a introdutória de uma sequência de seções que se repetem a cada brochura. A partir daí as seções são chamadas de *Situated Learning* (aprendizagem situada) na qual são propostas diferentes atividades; *Homework: focus on language* (tarefa de casa, foco em linguagem) e *For Fun* (para diversão), uma pergunta cuja resposta traduz-se em forma de piada ou de um trocadilho em inglês, explicado em português logo a seguir. O Caderno segue com duas outras sequências de *Situated Learning*, *Homework: focus on language* e *For Fun*. Na quarta sequência, a *Situated Learning 4*, há geralmente uma proposta de produção (um cartaz ou um texto) que os alunos devem produzir. Após a quarta seção, há o *Learn to learn* (aprender a aprender) e o *Vocabulary log* (registro de vocabulário), *Learn more* (aprenda mais) e a seção intitulada *Instant Language*

(linguagem instantânea). Finalmente, há uma última seção denominada *Self-assessment* (autoavaliação). (op.cit., 2011, p. 38).

No caso do ensino da língua alemã nas escolas brasileiras há poucos estudos referentes ao início ou período de sua instituição no país (UPHOFF, 2013, p.220). De acordo com a autora, foram encontrados registros da imigração alemã, mais concentrada ao sul do país nos séculos XIX e XX, e da criação das primeiras escolas “nas décadas que antecedem a campanha de nacionalização promovida pelo governo Getúlio Vargas” e no período que antecede o final da Segunda Guerra Mundial (UPHOFF, 2013, p.220).

De acordo com Santos (2012, p.544), as escolas alemãs fundadas no Brasil tiveram dois objetivos específicos: o primeiro objetivo foi o de representar uma iniciativa das famílias no cuidado com as comunidades e o segundo objetivo foi um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora.

Almeida Filho (2009) afirma que a escolha de uma língua estrangeira por uma instituição é decorrente do prestígio dessa em determinada comunidade, conforme podemos perceber a partir da afirmação:

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educativa que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantem essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente a faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. São ainda esses valores que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares. (Op. cit., 2009, p. 11)

O autor ressalta, ainda, a dualidade da proposta de ensino de línguas nas escolas: “o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações” e “a aquisição⁴ subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua.” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 12).

⁴Alguns autores diferenciam os termos aquisição de aprendizagem e outros os tomam em relação de sinonímia. Por tratar-se de uma discussão complexa, que foge do escopo do trabalho, o termo será apresentado como aquisição/aprendizagem, ou da forma proposta pelo autor referenciado neste trabalho, na discussão em que o termo aparece.

Com o impulso na industrialização de empresas multinacionais alemãs no Brasil, a partir dos anos 1960, tanto o ensino em escolas de idioma como o interesse de estudantes de engenharia, ciências humanas e música pela aprendizagem da língua alemã, foram restabelecidos (FRANCO, 2003). Entre os anos de 1950 e 1970 foram implantados os Institutos Goethe nos principais estados brasileiros. Essa instituição é responsável pela divulgação da língua e cultura alemãs no Brasil.

Nos anos 1980, segundo Franco (2003, p. 01)⁵ “houve um boom na área de alemão como língua estrangeira, os institutos de língua nas grandes cidades encheram-se de alunos de alemão e o mercado de trabalho para professores de alemão estava muito propício”.

O cenário fértil do ensino da língua alemã nos anos 1990 modifica-se, no entanto, devido a três fatores principais, segundo a autora (FRANCO, 2003, p.02): 1) empobrecimento da classe média, principal público de aprendizado da língua; 2) o interesse das pessoas, devido à globalização, volta-se para o inglês e espanhol; 3) diminuição do interesse em preservar a cultura alemã.

A partir dos anos 2000, o número de alunos de alemão como LE aumenta em torno de 25%⁶ por motivos de qualificação profissional, sendo o alemão um diferencial, depois do inglês e espanhol (FRANCO, 2003).

Alunos da rede pública do 7º ano até o final do Ensino Médio, EJA (Educação para Jovens e Adultos) ou Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza podem se inscrever para aprender alemão no programa do estado de São Paulo chamado Centro de Estudos de Línguas, doravante CEL, que visa oferecer a possibilidade de aprendizagem de línguas modernas. Em 2015 existiam 40 CELs com a oferta do curso de alemão como língua estrangeira, constando com 2015 alunos inscritos. (CANATO, ROZENFELD, 2017, p. 90).

Outra possibilidade de aprender línguas estrangeiras gratuitas é por meio do programa Idiomas sem Fronteiras⁷, iniciativa do MEC lançado em 2014 para estudantes,

⁵ No original: „In den 80er Jahren, gab es einen Boom im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die Sprachinstitute in den Größstädten wimmelten von Deutschlernenden, und der Arbeitsmarkt für Deutschlehrer war sehr günstig“

⁶ Auswärtiges Amt: „Die Deutsche Sprache in der Welt 2010. Disponível em: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364456/publicationFile/3648/NetzwerkBroschuere.pdf>

professores, funcionários técnico administrativos de instituições públicas e privadas de ensino superior; professores de língua estrangeira da rede pública de ensino da educação básica. As línguas ofertadas são: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês.

O curso de alemão online, com tutoria presencial e a distância, é promovido em parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e ofertado, atualmente, por oito universidades federais e duas universidades do Estado de São Paulo.

Apesar de haver projetos para a aprendizagem da língua alemã por iniciativa do governo brasileiro, não há notícia de oferta para crianças do nível fundamental I, que não sejam em ambiente de escola particular.

Após breve tratar o ensino de LE em escolas regulares no Brasil, discutiremos no item 2.2, as principais abordagens de ensino de LE, de acordo com alguns estudiosos.

2. 2 Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras

Os estudos desenvolvidos na área de ensino e aprendizagem de línguas são conduzidos de acordo com o conceito que o pesquisador possui de língua e de seu ensino. Nessa visão bastaria ao professor, segundo Leffa (2012),

(...) apropriar-se da língua, previamente desmontada pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno, na esperança de que, por um passe de mágica, ele reconstrua o sistema a partir desses elementos. (op. cit., 2012, p. 392).

Partindo de tais concepções, surge uma diversidade de métodos e abordagens⁸ que tinham o intuito de proporcionar formas mais adequadas de se aprender uma língua. Os estudos englobam desde o ensino não sistemático, utilizado pelos povos antigos, até os métodos contemporâneos (LEFFA, 1988). Dentre as principais abordagens podemos

⁷ Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/parceiros/instituicoes-parceiras>.

⁸ Não discutiremos a distinção entre método e abordagem, tendo em vista que ela já foi extensamente explanada por outros autores, como Leffa (1988), Almeida Filho (1997), Kumaravadelu (2006), entre outros.

citar o Método da Gramática e Tradução, o Direto, o Áudio-lingual, o TPR (Total Physical Response) e a Abordagem Comunicativa⁹.

A partir dos anos 90, estudiosos da Linguística Aplicada (PRAHBU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006, 2012) questionaram a existência de um método ideal e, diante do contexto, surge uma nova pedagogia denominada pós-método (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 26). Segundo Vieira-Abrahão (2015), o pós-método, proposto e descrito por Kumaravadivelu, (2012) é representado como

[...] a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica. (op. cit., 2015, p. 30).

Apesar de cronologicamente estarmos situados num período pós-método do ensino de língua estrangeiras, ou seja, pós década de 90, consideramos que vários tipos de abordagem coexistem no momento atual, a depender do contexto de ensino e aprendizagem.

Porém, é possível afirmar, que apenas a partir da abordagem comunicativa que se passa a perceber o aluno como agente de seu aprendizado e a valorizar seus interesses e seu contexto no momento do planejamento do curso.

No âmbito de tal abordagem, destaca-se Hymes (1972), que compreende língua como um sistema complexo e imanente ao seu contexto social, não podendo ser vista fora de uma situação de comunicação. Com essa percepção tem-se como papel do professor a inserção de seu aluno em práticas sociais que o levem a utilizar/aprender a língua estrangeira (LEFFA, 2012, p. 392) e surge a noção de Competência Comunicativa.

Canale e Swain (1980, p.28) propõem três elementos principais constituintes de tal competência: Competência Gramatical, Competência Estratégica e Competência

⁹ Não será apresentada a definição de cada método e abordagem, tendo em vista que tais pressupostos já se encontram exaustivamente discutidos na literatura da área. Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiaremos-nos, prioritariamente, nas premissas da abordagem comunicativa (Leffa, 1988; Almeida Filho, 1997). Por essa razão, essa será a abordagem tratada mais minuciosamente nesta sessão.

Sociolinguística. A competência Gramatical¹⁰ é composta pelo conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica da sentença gramatical e fonologia. A Competência Sociolinguística¹¹ é formada pelas regras socioculturais e do discurso, isto é, quando um falante detém das regras socioculturais do uso da língua, ele reconhece em qual contexto o enunciado foi produzido e o compreende apropriadamente de acordo com os componentes comunicativos da língua. A competência Estratégica¹² é constituída por estratégias de comunicação verbais e não-verbais usadas para compensar quebras na comunicação devido a variáveis de desempenho insuficiente da competência gramatical e sociolinguística. Canale (1983) faz uma revisão desse primeiro modelo e propõe a Competência Discursiva descrita como a conexão de orações e frases formando um todo significativo que comunica conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte.

De acordo com Vieira-Abrahão (2015, p.36), a abordagem comunicativa decorreu da proposta de “um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite maior autonomia ou agenciamento por parte do docente”.

Essa vertente surgiu no final da década de 70 e foi uma ruptura para as escolas mais representativas até então, a saber, aquelas baseadas no estruturalismo (linguística) e o behaviorismo (psicologia), isto é, o método audiolingual e suas derivações. A então nova abordagem enfatizava, por outro lado, a semântica da língua, isto é, a escolha da linguagem era condicionada pelo contexto e por características específicas dos participantes. Para uma melhor visualização das premissas do comunicativismo, o Quadro 1 apresenta os principais pontos da abordagem.

¹⁰ No original: This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology.

¹¹ No original: Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood *appropriately* with the respect to the components of communicative events [...].

¹² No original: This component will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.

Quadro 1 – Características da Abordagem Comunicativa.

- Organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- Priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- Ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- Desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- Uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- Promoção de compreensão intercultural;
- Envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- Tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- Avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Fonte: Vieira-Abrahão 2015, p.27.

Como consequência das ênfases expostas no Quadro 1, houve modificações no papel do professor. A partir de então ele passa a ser visto como “um produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 32), de maneira a adotar e/ou elaborar o material didático que presumisse ser pertinente em relação aos interesses, necessidades e particulares do seu grupo. Essa abordagem também proporcionou maior conscientização sobre sua prática e seu papel como professor em refletir e agir sobre o seu grupo, por meio da tríade ação-reflexão-ação (ibidem, 2015, p. 32).

A abordagem comunicativa contempla igualmente as variáveis afetivas no processo de ensino (ibidem, p. 35). O professor, como autônomo e reflexivo, deve estar atento às facilidades ou bloqueios de seus alunos com a língua a ser aprendida e também com a cultura dessa LE, conforme afirma Leffa (1988) em:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. (op. cit., 1988, p. 23).

O perfil de professores de línguas, portanto, pressupõe que estes sejam constituídos de habilidades adquiridas durante sua formação para que seu ofício seja executado de forma adequada, buscando o aperfeiçoamento de sua atuação na prática do ensino de uma língua; pressupõe, ademais, as competências dos professores, como teoria que surge a partir da visão sobre a relevância da abordagem de ensinar e aprender.

O conceito de competência é usado, historicamente, em um espaço amplo e diverso. Na Idade Média, século XV, ele possuía um viés mais jurídico, mas passa, então, no século XIX, pelo mundo do trabalho, debatido e transportado para a área da Educação, Psicologia e também Linguística Aplicada. Esse percurso evidencia a polissemia de sentidos dessa palavra e, conforme afirma Deluiz (2001), tal fato,

se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Na linguística, o sociolinguísta Dell Hymes (1972) propõe o termo competência em reação à noção de Chomsky, prevendo um lugar para os aspectos socioculturais da língua e incorporando o conceito de competência à dimensão social.

O linguísta Chomsky (1965) aplica o termo competência como a capacidade do ser humano de produzir linguagem influenciada pela gramática universal, presente na mente dos falantes de uma língua, situados em um ambiente homogêneo e que não sofrem influências de supostos erros ou distrações. É importante ressaltar que Chomsky não tinha como objetivo descrever o uso da linguagem, mas da gramática.

Já Hymes estava interessado no uso social da língua, como um fenômeno advindo de uma propriedade compartilhada por uma comunidade. Este fato envolve muito mais do que somente saber formular sentenças corretas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 32). O autor acrescenta o termo *comunicativo* à competência e suas considerações foram o impulso para o início da mudança do estruturalismo, que tinha o

foco no ensino da forma, para uma abordagem de ensino de línguas mais voltada para a comunicação. Hymes salienta que a competência comunicativa abrange muito mais do que o conhecimento das regras gramaticais e o seu uso. O falante deve saber quando falar, com quem, onde e sobre o que e esse conhecimento decorre de suas experiências sociais. Conforme Franco e Almeida Filho (2009:6),

Hymes mostra a importância do contexto para que se desenvolva a CC a partir da interação entre os comunicantes, argumentando que não há aquisição de língua fora do contexto social. É o uso que busca a propriedade na linguagem em diversos contextos de comunicação que vai contribuir para o desenvolvimento dessa crucial competência.

Outros autores se preocuparam com o ensino de línguas voltado para as competências. Porém, é importante ressaltar que cada um adaptou o termo a favor de seus propósitos específicos, como Savignon (1971), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989), Bachman (1990), Almeida Filho (1993, 1997, 2009, 2011), Perrenoud (2000), no campo da Educação, entre outros.

O termo competência comunicativa, muito presente no ensino de LE, aparece mais fortemente a partir da década de 80, momento em que o professor é visto como o mediador da aprendizagem. A partir da década de 90, então, voltam-se os olhos para as competências que um professor deve apresentar frente a uma sociedade que continuamente altera os seus padrões. Nessa área ele é usado para descrever o conjunto de componentes mobilizados pelo professor para atuar em sua prática.

Almeida Filho (1993, 1997, 2009, 2011) se destaca como autor e estudioso das competências do professor na área da Linguística Aplicada.

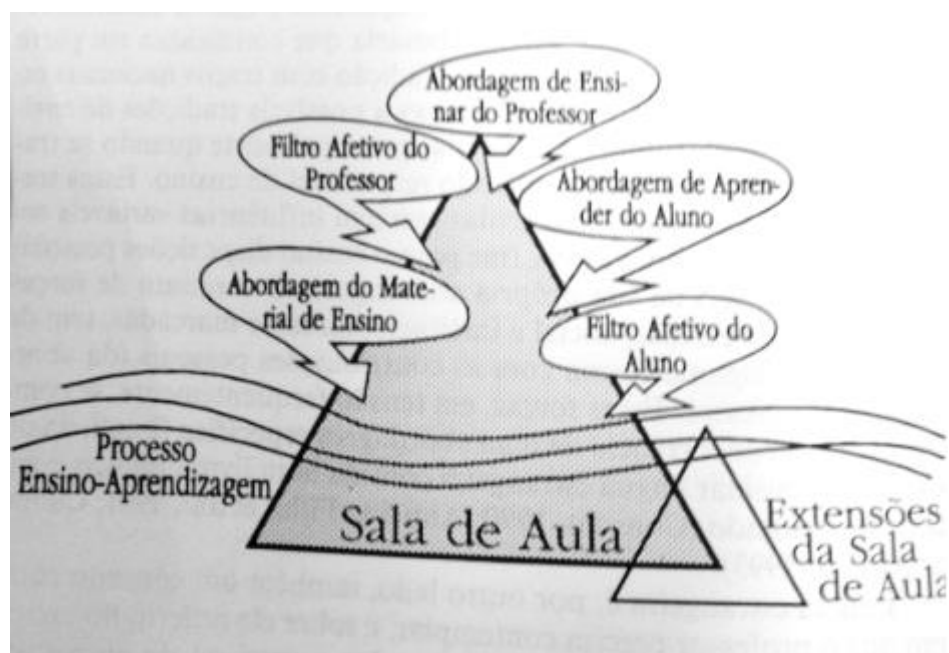
O autor postula a diferenciação entre as Competências Implícita (configura-se como aquela que advém de experiências diretas, como intuições, impressões, experiências de vida familiar, social e de escolarização ao longo de nossa vida); Linguístico - Comunicativa (conhecimento da língua materna dos alunos, da língua ensinada e suas habilidades no uso da linguagem); Teórica (conhecimento teórico sobre a língua/linguagem, ensino, aprendizagem advinda de autores e seus estudos, guiado ou não por professores durante o percurso de formação); Aplicada (substitui gradualmente a Competência Implícita e decorre dos conhecimentos práticos resultados da junção entre teoria, crenças e intuições implícitas) e a Profissional (capacidade de realizar as

tarefas de um professor em serviço com as instituições, colegas e alunos e observar o seu valor social, os seus deveres e direitos).

Na medida em que o professor desenvolve suas competências, ele está avaliando sua prática de ensino e refletindo sobre ela, podendo, desta forma, pensar no que pode realizar em sala de aula para motivar os estudantes para que estes possam, também, desenvolver suas competências.

As competências do professor impactam fortemente na aprendizagem dos alunos, juntamente com outros fatores. Assim, segundo Almeida Filho (1993, 2009), os principais elementos que influenciam o processo de aprendizagem do aluno são aqueles representados na Figura 1.

Figura 1 – Fatores impactantes no processo de ensinar e aprender uma língua.



Fonte: Almeida Filho, 2009, p. 12.

O processo de Ensino-Aprendizagem, conforme ilustra a figura, é influenciado por variáveis que englobam tanto os componentes da sala de aula (como a abordagem do material, de ensinar do professor e de aprender do aluno), como os aspectos afetivos do aluno e do professor (filtro afetivo), as situações extra-sala de aula e as competências de professores e alunos. No filtro afetivo insere-se a motivação do aluno, que pode ser

promovida pelo professor, por exemplo, por meio das atividades que propõe. Os processos vivenciados em sala de aula, os conhecimentos prévios e experiências de alunos e professores, as situações vivenciadas fora de aula e as competências irão, dia a dia, influenciar os alunos e a sua motivação.

Dulay e Burt (1977 apud KRASHEN, 1982, p. 31) foram os primeiros autores que relacionaram os fatores afetivos com o processo da aprendizagem da aquisição de uma segunda língua. Segundo eles, a hipótese do filtro afetivo é composta por três variações afetivas de um aprendente:

- (1) Motivação. Os alunos com alta motivação geralmente melhoram a aquisição da segunda língua (geralmente, mas nem sempre, "integrativa").
- (2) Autoconfiança. Os alunos com autoconfiança e uma boa autoimagem tendem a melhorar a aquisição de segunda língua.
- (3) Ansiedade. A baixa ansiedade parece ser favorável à aquisição da segunda língua, seja ela medida como ansiedade pessoal ou em sala de aula. (op. cit., 1982, p. 31) ¹³.

Assim, Almeida Filho (2009, p. 12) retoma o conceito de filtro afetivo e o coloca em posição de destaque no processo de ensinar e aprender línguas, conforme ilustrado na Figura 1.

Os elementos mencionados até este ponto são essenciais para se compreender o construto da motivação, foco da próxima seção deste trabalho.

2.3 A motivação como mola propulsora da aprendizagem

Considerando que, em abordagens contemporâneas, conforme vimos na seção 2.2, o foco no ensino de línguas deve estar centrado no universo do aprendente, é importante que os professores de língua estrangeira aprimorem suas práticas de sala de aula, a fim de influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Vimos, conforme Almeida Filho (2009), que aprender uma LE vai além de uma visão tradicional de

¹³No original: Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, "integrative". (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition. (3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.

ensino de estruturas linguísticas, pois é necessário reconhecer o ser humano a ser formado no aprendiz por meio do ensinar/aprender uma língua. Essa relação envolve aspectos afetivos tanto do professor quanto dos alunos, conforme defende o autor, ao afirmar que:

(...) aprender uma LE [...] abrange igualmente 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 podem surgir motivação ou resistência em variados matizes. (op. cit., 2009, p. 15).

Assim, um dos elementos que requer a atenção do professor é a motivação. Um aluno motivado pode contribuir para o fracasso ou o sucesso da aprendizagem de línguas.

O termo “motivação” tem origem, segundo Viana (1990), na palavra “motivu” do latim tardio, que por sua vez é relativo a movimento, “que move”, “causa, razão, móbil”, “motu”, “movere, mover”, “é o que move alguém a fazer alguma coisa”.

Partindo da própria origem da palavra, autores como Dörnyei (1994, 1998, 2001, 2014, 2016), Gardner e Lambert (1959), Pintrich e Schunk (1996) defendem que a motivação do aluno tem a força de impulsioná-lo e levá-lo a se engajar no aprendizado de uma língua.

O construto surge primeiramente na Psicologia com o estudo “Motivation of Behavior” de Young, 1936 (VIANA, 1990, p. 42). Conforme o autor, Young, (1936 p.01) afirma que todo comportamento humano é motivado. Essa afirmação encadeou perguntas sobre o porquê de determinados comportamentos de indivíduos perante uma atividade.

Para as teorias sócio-cognitivas, um indivíduo motivado é aquele que une o cognitivo, o social e a emoção e faz disso uma atitude positiva diante do esforço exigido em alguma adversidade, isto é, “motivar é influenciar as expectativas de consequência do comportamento” (BANDURA, 1986 apud CAMPOS-GONELLA, 2007, p. 35).

De acordo com Crookes e Schmidt (1991), um professor reconhece um aluno motivado na medida em que esse se mostra produtivo em suas tarefas de aprendizado e sustenta o engajamento em uma direção contínua.

No entanto, a motivação não é sempre explícita para que todos a possam notar e categorizar. Ela é caracterizada como um processo complexo que envolve variados fatores que a podem influenciar no caminho da aprendizagem. Esse fato implica variabilidade da motivação de acordo com mudanças nos próprios alunos e no ambiente de aprendizagem. Desse modo, a motivação de um aluno pode oscilar e ser afetada por fatores externos ou internos. Segundo Lens, Matos e Vansteenkiste (2008),

(...) a motivação não deveria ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. Ela é, sem dúvida, um processo psicológico no qual interatuam as características de personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos (por exemplo, diminuição de sua ansiedade nos testes; aumentando sua percepção de sua auto-eficácia acadêmica), mas também através da mudança do seu ambiente de aprendizagem na cultura escolar (por exemplo, o currículo, as expectativas dos pais, o ambiente da sala de aula, no qual os professores são um fator importante). (op. cit., 2008, p. 17).

No campo específico do ensino e aprendizagem de LE, Dörnyei (1998, p. 117) descreve o termo como o “ímpeto primário para iniciar o aprendizado da L2 e mais tarde a força motriz para sustentar o longo e muitas vezes tedioso processo de aprendizagem”. Para esse autor, a motivação pode compensar dificuldades relacionadas tanto à atitude frente à língua quanto às condições de aprendizagem.

Cheng e Dörnyei (2007, p.153) reiteram que a motivação funciona como o motor inicial para gerar aprendizagem, como uma força que auxilia a sustentar a difícil jornada de se aprender uma língua estrangeira. Esses autores ainda afirmam que a motivação é um aspecto de extrema relevância no aprendizado de uma língua, visto que, sem ela, nem currículos apropriados ou indivíduos com habilidades notáveis são suficientes para garantir a aprendizagem do estudante.

Ainda na Linguística Aplicada, autores como Crookes & Schmidt, (1991), Tremblay e Gardner (1995), Pintrich e Schunk (1996), Vallerand (1997), Dörnyei e Ottó (1998), Gillet, Vallerand e Lafreniere (2012), Dörnyei (1994, 1998, 2001, 2014) dedicaram-se, por mais de 50 anos, aos estudos sobre a motivação e seu impacto no ensino de línguas.

Esses estudos foram divididos nas seguintes fases:

- (A) O período psicológico social (1959-1990) - caracterizado pelo trabalho de Gardner e seus alunos e associados no Canadá.
- (B) O período cognitivo-situado (durante os anos 90) - caracterizado pelo trabalho que extrai das teorias cognitivas na psicologia educacional.
- (C) O período orientado para o processo [2000-2005] - caracterizado pelo interesse na mudança motivacional, iniciado pelo trabalho de Dörnyei, Ushioda, e seus colegas na Europa. (DÖRNYEI, 2005, p. 67).

No próximo tópico serão apresentadas as fases dos estudos da motivação citados por Dörnyei (2005).

2.3.1 Os estudos de Gardner

Os primeiros estudos sobre a motivação para a aprendizagem de línguas foram realizados por Gardner e Lambert (1959) que, após muitos anos de pesquisa, afirmaram que “a motivação era a causa da variabilidade da aquisição da segunda língua (SLA) e que seu efeito era independente de habilidade ou aptidão do aluno” (USHIODA, 2012, p. 396)¹⁴.

De acordo com Dörnyei (1994), Gardner e seus associados propuseram procedimentos de pesquisa científica e introduziram técnicas e instrumentos de avaliação padronizados, estabelecendo padrões elevados de pesquisa e trazendo a pesquisa de motivação de L2 à maturidade.

O primeiro modelo proposto por Gardner e Lambert (1959) apresentava a motivação como estável e constante na personalidade humana. No entanto, após outros estudos, eles observaram a complexidade e dinamicidade desse fenômeno no comportamento humano.

Em sua dissertação de mestrado em 1958, que não foi publicada (GARDNER, 2009, p. 01), o autor baseou-se na hipótese de que, para aprender bem outra língua, um indivíduo tinha que ter alguma razão para fazê-la de modo que envolvesse uma ligação com a comunidade dessa língua. O foco da pesquisa envolveu compreender quais eram as razões de escolha da língua traçando um perfil de cada indivíduo a partir dos seguintes pontos: relação de atitudes dos alunos com a comunidade, motivações, autoritarismo, ansiedade e gênero (masculino ou feminino).

¹⁴ No original: Gardner and Lambert theorized that motivation was a significant cause of variability in SLA, and that its effect was independent of ability or aptitude.

A partir desse perfil dois fatores se destacaram como determinantes na aprendizagem da língua francesa, língua alvo da pesquisa: a aptidão linguística e a motivação. A aptidão linguística dos indivíduos foi apontada como fator de desempenho no aprendizado da língua juntamente com a motivação para integrar a comunidade por meio do aprendizado da língua francesa. Gardner categorizou essa motivação como “um tipo particular, caracterizada por uma vontade de ser como valiosos membros da comunidade linguística” (GARDNER, 2009, p. 02)¹⁵.

Gardner (2010) afirma que essa motivação tem o propósito inicial de integrar-se na comunidade da língua-alvo, levando-o a caracterizá-la como motivação integrativa, que resultava em melhor desempenho na aquisição/aprendizagem de L2, visto que esse indivíduo motivado tinha o interesse de identificação com a comunidade de língua-alvo.

No entanto, a versão do modelo de Gardner, proposto em 1995 em parceria com Tremblay, já propunha um olhar mais atento e criterioso para o fenômeno, reconsiderando todas as implicações e consequências da motivação como mais complexas do que haviam sido consideradas nos primeiros estudos. Segundo Campos-Gonella (2007), o modelo de Gardner (1995) *The socio-educational Model of SLA* (O Modelo Sócio-educacional de aquisição de segunda língua),

(...) apresentou uma expansão das variáveis cognitivas e situacionais mostrando a importância do contexto social em que a aquisição ocorre, bem como das atitudes individuais com relação à língua, à comunidade que a fala e ao seu aprendizado. (op. cit., 2007, p. 45).

Esse modelo propõe que a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua é desencadeada pela motivação e pela aptidão linguística individual do aprendente e que acarretará uma boa prática nos alunos com altos níveis de aptidão linguística e motivação.

Segundo Gardner, não há muitos estudos que tratam sobre as aptidões linguísticas, havendo, porém, na motivação, dois fatores que a influenciam: o espaço educacional e o contexto cultural. O ambiente educacional engloba as políticas escolares, o ambiente geral da escola e o da sala de aula, sendo que eles podem ser apoio para o aluno aprender uma língua. O contexto cultural é caracterizado pelo âmbito

¹⁵ No original: “motivation of a particular type, characterized by a willingness to be like valued members of the language community”

social do aprendente e de suas influências para o aprendizado da língua estrangeira. Os dois fatores intervêm nas atitudes, crenças, ideais e expectativas e como os alunos se relacionam com a aprendizagem da segunda língua (GARDNER, 2009, p.06).

Há cinco variáveis atitudinais/motivacionais (op. cit., 2009, p. 04) que podem intervir no aprendizado de uma língua: atitudes voltadas para a situação de aprendizagem, motivação, integração, orientação integrativa e instrumental, e no caso de estudantes jovens, o encorajamento dos pais.

As atitudes voltadas para a situação de aprendizagem abrangem todas as atitudes perante as situações do contexto físico de aprendizado, avaliação do professor e curso.

A motivação atinge toda a intensidade motivacional e o desejo de aprender a língua por parte do alunado. Suas atitudes em relação à aprendizagem da língua mostram características individuais de engajamento na aprendizagem, como esforço, persistência, boas atitudes com o objeto de ensino.

A integração é caracterizada pelo interesse em línguas estrangeiras, abertura para manter relacionamento com comunidades da língua alvo e a orientação integrativa que é a disposição em aprender e se envolver com todas as particularidades da língua e da cultura em questão a fim de se integrar na comunidade linguística.

A orientação instrumental é descrita “pelo desejo de aprender a língua em função da vantagem que ela pode oferecer, como emprego, dinheiro (melhor salário), diferencial acadêmico ou reconhecimento social; é preponderante o fator prático.”. (GARDNER apud CAMPOS-GONELLA, 2007, p.47).

No caso de alunos mais novos, o incentivo dos pais para aprender uma língua estrangeira é um impulso inicial que tem como objetivo os resultados e expectativas que essa língua pode trazer de benefícios para o seu filho.

Todas as atitudes motivacionais apresentadas são importantes para o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua e têm papel no fator afetivo do aluno.

As orientações propostas por Gardner apresentam similaridade com propostas de motivação intrínseca e extrínseca do começo dos anos 90 que serão apresentadas no próximo tópico.

2.3.2 O período cognitivo situado

No início da década de 90, consolida-se o discurso sobre a motivação por um viés das teorias cognitivas da psicologia vigente. Esses discursos defendiam a inclusão de aspectos situacionais relacionados à motivação conectados com a sala de aula, ambiente de aprendizagem.

Autores como Crookes e Schmidt (1991), Gardner e Tremblay (1995), Dörnyei (1990,1994), Vallerand (1997), Dörnyei e Ottó (1998) são representantes desse período. Nessa fase houve duas tendências que se destacaram (USHIODA, 2012, p. 397): (a) a necessidade de alinhar a pesquisa de motivação em L2 com as teorias cognitivas na psicologia motivacional tradicional e (b) o desejo de passar da ampla perspectiva das comunidades etnolinguísticas e das disposições gerais dos aprendentes para uma análise da L2 mais focada na motivação em contextos específicos de aprendizagem (por exemplo, salas de aula).

Segundo Cheng e Dörnyei (2007, p. 157), essa abordagem expandiu com sucesso: (1) o paradigma de motivação de L2, promovendo os aspectos cognitivos da motivação, especialmente aqueles voltados para o "eu" do aluno (autoconfiança / eficácia, autodeterminação); (2) integração das teorias influentes que já eram predominantes na psicologia da época (por exemplo, teorias de objetivos e teoria de atribuição); e o (3) enfoque nos fatores situacionais relevantes para a sala de aula.

No item a seguir será apresentado o modelo de teoria motivacional de Vallerand, que foi bastante representativo na década de 90.

2.3.2.1 Modelo motivacional proposto por Vallerand

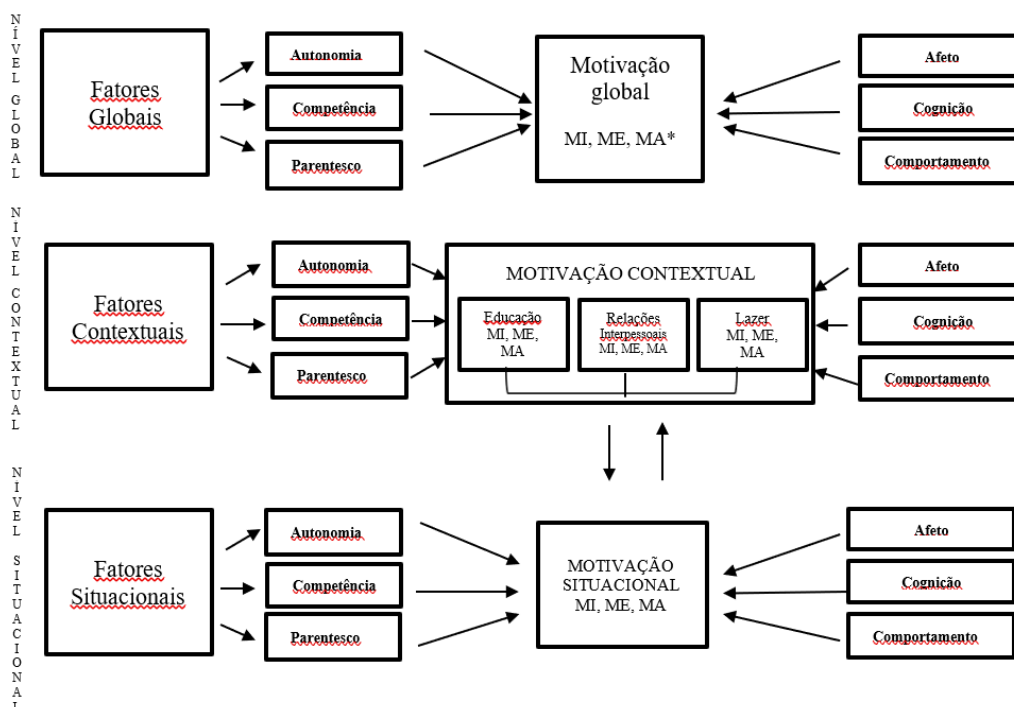
O modelo motivacional proposto por Vallerand (1997) foi uma visão pós-integrativa/instrumental que se baseou na teoria da autodeterminação (*Self-determination theory*) de Deci e Ryan (1985). Os autores (Deci, Ryan, 2000, p.227) afirmam que a motivação humana requer a consideração das necessidades psicológicas inatas de competência, autonomia e parentesco. Essas necessidades estão associadas aos objetivos de um indivíduo e podem ser afetadas pelo estado mental e comportamental.

Segundo os autores, a motivação pode modificar-se dependendo do grau de satisfação de suas necessidades psicológicas à medida que se obtém resultados na aprendizagem.

Essa teoria, segundo Vallerand (1997), foi considerada uma das mais completas na área de motivação, pois engloba o papel de três elementos em seus estudos: fatores situacionais na motivação intrínseca motivacional, fatores contextuais da motivação de acordo com estilo de vida, educação e a relação entre orientações de personalidade e construtos psicológicos.

Vallerand (1997), no entanto, sustenta que a teoria dos autores não formou um modelo que integrasse os três níveis existentes em um indivíduo, isto é, global (personalidade); contexto de vida (domínio) e situacional (estado). Assim, ele vai além da proposta de Deci e Ryan e propõe o Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca (*Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*) que, conforme Vallerand, apresenta melhor rede para compreensão do processo de motivação intrínseca e extrínseca.

Figura 2 - Modelo Hierárquico de motivação intrínseca e extrínseca



*Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca, Motivação Amotivacional

Fonte: Baseado em Vallerand 1997, p. 274 - Anexo D (Tradução própria).

Para o autor, os estudos da motivação devem se pautar na noção de três níveis de motivação, hierárquicos e inerentes em um indivíduo, e que também podem intervir no processo de aprendizagem: o global (personalidade), o contexto de vida (domínio) e o situacional (estado).

No nível global, o autor pressupõe uma motivação mais relacionada com a personalidade do indivíduo e que é influenciada pelo afeto, a cognição e o comportamento, bem como pela autonomia, a competência e a relação que a pessoa estabelece com o elemento desencadeador dela. Já o nível contextual é influenciado pelas relações interpessoais, momentos de lazer e educação formal na língua. No nível situacional, por outro lado, a motivação é influenciada pelas condições emocionais vivenciadas nas situações de aprendizado.

Assim, as motivações descritas nos diferentes níveis são desencadeadas por diferentes fatores, o que levou o autor a dividir as motivações em intrínseca, extrínseca e amotivacional. A motivação intrínseca foi dividida por Valerrand (1997) em três partes: a) para aprender, constituída pelo engajamento em uma atividade por prazer e satisfação de entender algo novo; b) para realização, marcada pelo engajamento no desenvolvimento da atividade e c) para estímulo da experiência, caracterizada pelo engajamento em atividades que promovam sensações agradáveis. De acordo com Gillet et al. (2012, p. 78), a motivação intrínseca é a busca para obter satisfação e prazer com base em uma atividade, enquanto a extrínseca busca na atividade um meio para obter um fim desejado. A condição amotivacional é caracterizada pela ausência relativa de motivação, seja intrínseca ou extrínseca, na qual o indivíduo não nota as condicionalidades entre suas ações e os resultados das mesmas, experimentando sentimentos de incompetência e falta de controle.

O terceiro elemento do modelo foca nos determinantes da motivação, isto é, fatores sociais, e os impactos desses na competência, autonomia e parentesco.

O quarto e último elemento do modelo lida com a relação entre motivação e sua recursividade, isto é, a motivação inserida em um ou vários contextos pode sofrer efeitos recursivos no nível global do indivíduo. Tal elemento diz respeito aos diferentes tipos de resultados dos indivíduos referentes à sua motivação e é dividido em quatro aspectos. O primeiro diz respeito aos resultados motivacionais de natureza cognitiva, afetiva e comportamental; já o segundo evidencia que motivações diferentes afetam

qualitativamente os resultados. Assim, uma pessoa precisa integrar e regular as suas motivações intrínsecas e extrínsecas. O terceiro ponto trata das consequências contextuais na motivação e o último ponto, das instâncias motivacionais intrínsecas associadas aos benefícios positivos, que servem como facilitadores contextuais de motivação intrínseca.

Em suma, o autor caracteriza a motivação como de natureza extrínseca, intrínseca ao indivíduo e/ou amotivacional. Os fatores determinantes da motivação podem ser globais, situacionais e/ou contextuais, que, mediados pela autonomia, competência e grau de relação com os referidos fatores impulsionadores, impactarão na motivação, e produzirá diferentes resultados individuais (em relação ao afeto, a cognição e o comportamento).

Dörnyei e Ottó (1998, p.43-44), no entanto, pontuaram algumas lacunas nessa teoria, ao afirmarem que ela não permite abordar todas as influências na motivação em sala de aula e as devidas (e por vezes necessárias) intervenções individuais feitas pelos professores aos alunos, bem como não considera a motivação como de natureza instável, dinâmica e passível de alterações. Diante disso, os autores, portanto, propuseram outro modelo motivacional, que será apresentado no item a seguir (2.3.2.2).

2.3.2.2 O modelo motivacional proposto por Dörnyei e Ottó

Contrariamente ao modelo proposto por Vallerand, os autores Dörnyei e Ottó (1998) defendem uma análise da motivação a partir de uma perspectiva temporal (USHIODA, 2012), isto é, com o decorrer da aquisição/aprendizagem de uma língua, um indivíduo apresenta motivações para se engajar na aprendizagem de L2. Essas motivações abarcam as escolhas, razões, metas, decisões, e a motivação durante o envolvimento e desenvolvimento da língua, sendo que a última envolve variáveis como, por exemplo, o modo como o indivíduo se sente, se comporta e responde durante o processo de aprendizagem.

O modelo em questão é composto por três diferentes fases e cada uma delas possui uma dimensão social, uma pessoal e outra educacional. Essas fases reúnem duas dimensões que os autores denominam: Sequência de Ação (*Action Sequence*) e

Influências Motivacionais (*Motivational Influences*). Dörnyei e Ottó (1998) descrevem tais dimensões da seguinte forma:

A primeira dimensão representa o processo comportamental pelo qual os desejos iniciais são transformados em metas e depois em intenções, levando eventualmente à ação e, esperamos, à realização dos objetivos, após o que o processo é submetido à avaliação final. A segunda dimensão do modelo, Influências Motivacionais, inclui todas as fontes de energia e forças motivacionais que sustentam e alimentam o processo comportamental. (op. cit., 1998, p. 47) ¹⁶.

A sequência de ação foi dividida em três fases principais: pré-acional, acional e pós-acional. A primeira (fase pré-acional) é composta pelas metas estabelecidas a partir das influências motivacionais tanto pessoais quanto sociais, sendo a primeira formada pelos desejos iniciais e expectativas na L2 e a segunda por demandas externas, oportunidades e membros da comunidade inserida (familiares e/ou professores). Já a segunda, a fase acional, é um passo importante no processo motivacional, visto que o indivíduo realiza, então, o que se propôs a fazer. Durante essa fase, ocorrem processos relevantes para manutenção da motivação. As ações que acontecem nessa fase relacionam-se à conduta do aluno frente à aprendizagem e à realização de tarefas, pois é por meio disso que podem surgir mecanismos de motivação.

As influências motivacionais podem ser descritas como a avaliação dos múltiplos estímulos que acontecem no contexto de aprendizagem e como esses podem influenciar todo o processo. Segundo os autores Dörnyei e Ottó (1998), é importante atentar para esses estímulos diversos que atingem a motivação dos alunos, visto que,

Por exemplo, as atitudes negativas evocadas pelo fracasso em uma determinada tarefa podem ser facilmente generalizadas para todo o curso de línguas ou para toda a aprendizagem de línguas ("eu não sou bom em línguas...") e, inversamente, toda a escola pode afetar profundamente a disposição específica de aprendizado de L2 ("eu não gosto de tudo o que está acontecendo neste prédio"). (op. cit., 1998, p. 50) ¹⁷.

¹⁶ No original: The first dimension represents the behavioural process whereby initial wishes, hopes, and desires are first transformed into goals, then into intentions, leading eventually to action and, hopefully, to the accomplishment of the goals, after which the process is submitted to final evaluation. The second dimension of the model, Motivational Influences, include all the energy sources and motivational forces that underlie and fuel the behavioural process.

¹⁷ No original: For example, negative attitudes evoked by failure in doing a particular task can easily be generalized to the whole language course or to the whole of language learning ("I'm just not good at

A terceira e última fase, a pós-acional, é apontada como aquela que faz o controle da ação de aprendizagem, isto é, a autoavaliação do aluno, pois ela irá ajudá-lo a reconhecer os seus sentimentos e a sua satisfação em aprender e manter sua motivação para atividades futuras. Os autores sugerem algumas estratégias para essa autorregulação, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Influências motivacionais na fase pós-acional¹⁸

- Fatores de atribuição: estilo de atribuição e preconceitos, conhecimento prévio sobre eventos planejados;
- Crenças de autoconceito: autoconfiança / auto-eficácia; Autocompetência; Auto-estima;
- Histórico de desempenho anterior
- Sugestões de avaliação / atribuição, feedback externos
- Ação versus state orientation

Fonte: Baseado em Dörnyei e Ottó, 1998, p. 61.

As estratégias de controle de ação são particularmente importantes para evitar experiências negativas nos alunos e criar possíveis distrações para o controle da aprendizagem.

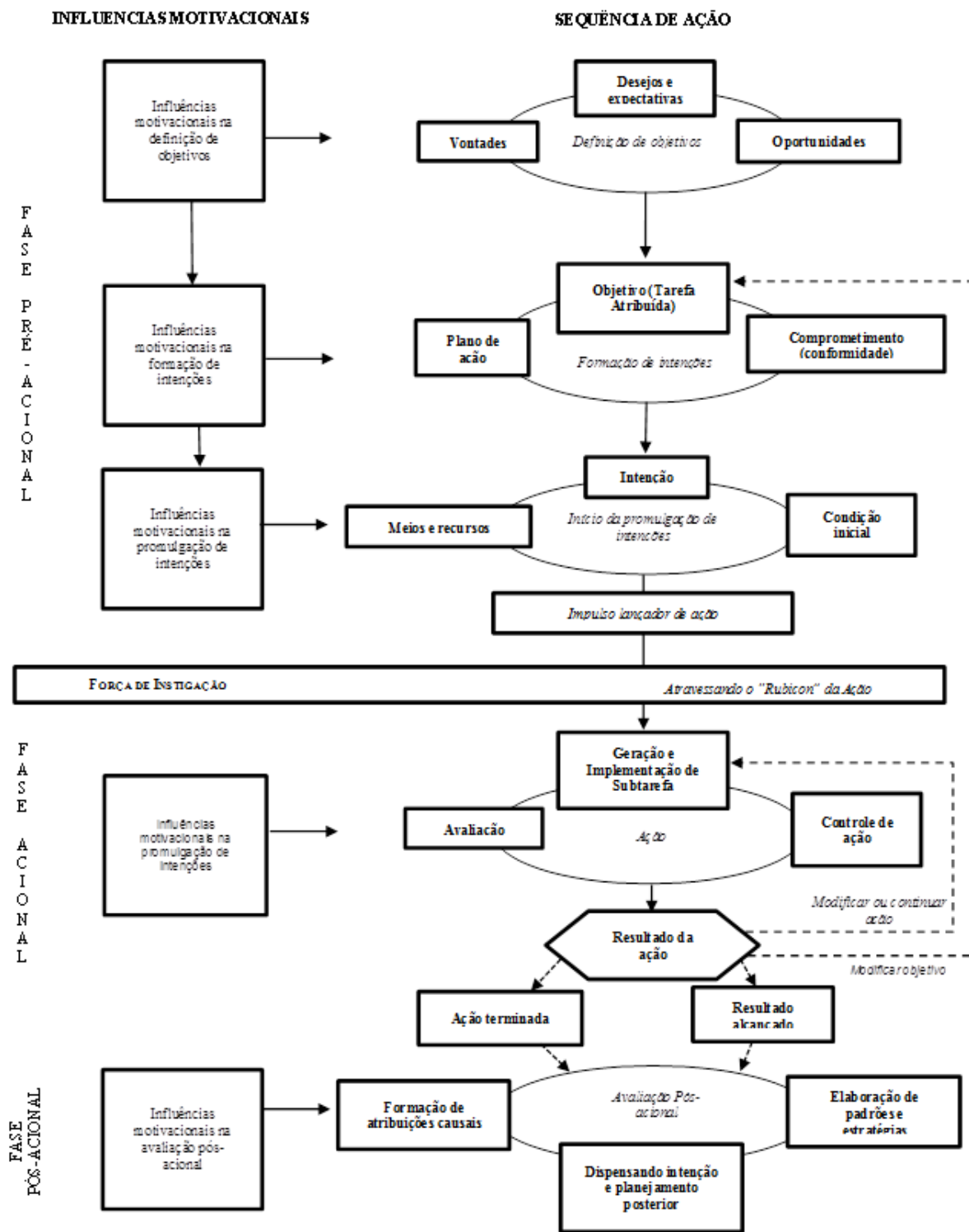
A autora Jacob (2002) resume o modelo proposto por Dörnyei e Ottó (1998) na Figura 3 da seguinte forma,

Primeiramente, na “fase pré-acional”, temos a escolha do porquê aprender uma determinada língua, ou seja, o estabelecimento da motivação prévia para o estudo. Em seguida, os alunos passarão para a “fase acional”, considerada como o processo de ensino-aprendizagem em si, e por último, na “fase pós-acional”, os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. Como vimos, são processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não. (Op. cit., 2002, p. 73).

languages...”), and, conversely, established attitudes about the whole school can profoundly affect one’s specific L2 learning disposition (“I dislike everything that’s going on in this building”).

¹⁸ No original: Attributional factors: attributional style and biases, prior knowledge about “scripted” events; Self-concept beliefs: self-confidence/ self-efficacy; self-competence; self-worth; prior performance history; Evaluational/attributional cues, feedback; □ Action vs. state orientation.

Figura 3 - Modelo motivacional de Dörnyei e Ottó.



Fonte: Baseado em Dörnyei e Ottó, 1998, p.48 – Anexo E (Tradução própria).

No entanto, esse modelo também possui limitações, pois não possibilita pontuar quando se inicia um processo de aprendizagem e pressupõe que o processo de ação ocorre em relativo isolamento, sem interferência de outros processos, nos quais o aprendiz pode se engajar simultaneamente (USHIODA, 2012, p. 398).

Os modelos apresentados até o momento neste trabalho demonstram a complexidade do processo de aprendizagem de línguas e o papel central que a motivação nele pode exercer. Segundo Ushioda e Dörnyei (2012), estudos mais atuais da motivação buscam unir os sistemas dinâmicos do fenômeno e visam refletir sobre o contexto geral e não apenas o aluno. Assim, levar em consideração as diferentes situações pelas quais os aprendentes passam é parte do que defende o modelo *Self System*, que será abordado abaixo.

2.3.3 Modelo proposto por Dörnyei – *Self System*

Conforme já mencionamos, Zoltán Dörnyei é um dos principais autores que descreve o papel da motivação nos processos pertinentes ao ensino e aprendizagem por meio de ferramentas didático-pedagógicas diferenciadas das apresentadas em contextos tradicionais de ensino.

O autor (2014) ressalta que o comportamento humano pode variar de acordo com vários aspectos, incluindo fatores emocionais e cognitivos. Esses fatores podem impactar no comportamento da pessoa em contato com o seu objeto de aprendizagem de maneira positiva ou negativa. A motivação, segundo ele, é composta de fatores internos e externos ao estudante, junção do cognitivo e do emocional. O fator interno é caracterizado por curiosidade individual ou interesse e o fator externo é influenciado pelo ambiente sócio-político, ou seja, algumas atitudes na língua são influenciadas pelas relações com outras comunidades linguísticas. Dörnyei tece tais reflexões partindo de sua teoria Sistema Auto-Motivacional (*Motivational Self System*), criada em 2005, na qual ele afirma a não dissociação de aluno e contexto, o autodesenvolvimento e a autorrealização em longo prazo. Segundo ele, não há como entender a motivação de um aluno apenas em seu papel de aprendiz de língua e para isso,

(...) precisamos entender mais sobre quem está aprendendo, com quem, onde, quando e por quê. A partir dessa perspectiva de "pessoa-em-contexto", uma

teoria da motivação possibilita compreender como a aprendizagem de línguas se relaciona com outros comportamentos em andamento e não deve tentar separar o "aprendizado de linguagem" da pessoa como um todo. (RYAN; DÖRNYEI, 2013, p.91) ¹⁹.

Em consonância com Dörnyei e Ryan, Michelon (2003) afirma a necessidade de reconhecer o indivíduo inserido em determinado contexto e todas as possíveis consequências de sua interação com ele. Para a autora, o aprendiz deve ser considerado,

(...) um ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo. (Op. cit., 2007, p. 03).

Dörnyei propõe três tipos de dimensões presentes no sistema auto motivacional de uma L2 que atuam no processo de aprendizagem de um aluno: a auto imagem ideal (*ideal self*), a auto imagem esperada (*ought-to self*) e a experiência de aprendizagem (*learning experience*). (DÖRNYEI, 2014, p.521) ²⁰,

1. *Auto imagem ideal* refere-se à imagem que o aluno deseja possuir no futuro. Por exemplo, se o aluno quer se tornar um falante de L2 e está associado com viagens, a auto-imagem é um motivador poderoso para o aluno ter sucesso na aprendizagem do L2, porque ele tentará reduzir a discrepância entre o eu real e ideal.
2. *Auto imagem esperada*, diz respeito aos atributos que o aluno acredita que deve possuir para evitar possíveis resultados negativos e que, portanto, nem sempre pode corresponder aos seus próprios desejos, como deveres, obrigações e responsabilidades pessoais ou sociais.

¹⁹ No original: We need to understand more about who is learning, with whom, where, when, and why. From this 'person-in-context' perspective, a theory of motivation needs to understand how language learning relates to other ongoing behaviors and should not attempt to separate the 'language learner' from the whole person.

²⁰ No original: 1. *Ideal L2 self*, which concerns the L2-specific facet of the learner's ideal self. If the person the learner would like to become speaks an L2 (e.g., the person is associated with the traveling or doing business internationally), the ideal L2 self is a powerful motivator for the learner to succeed in learning the L2 because he or she would like to reduce the discrepancy between the actual and ideal selves. 2. *Ought-to L2 self*, which concerns the attributes that the learner believes he or she ought to possess to avoid possible negative outcomes and that, therefore, may bear little resemblance to his or her own desires or wishes. 3. *L2 learning experience*, which concerns the learner's situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience (e.g., the positive impact of success or the enjoyable quality of a language course).

3. *Experiência de aprendizagem de L2* remete-se aos motivos específicos da situação do aluno relacionados com o ambiente, experiência de aprendizagem imediata (por exemplo, o impacto positivo do sucesso ou a qualidade agradável de um curso de línguas) ou seus próprios sucessos e falhas de aprendizagem de línguas anteriores.

O incentivo da motivação requer o uso de autoimagens que sejam plausíveis, reais e palpáveis aos alunos e que necessitam ser lembradas reiteradamente, como confirmam Ryan e Dörnyei (2013, p. 92), “se os indivíduos não têm a oportunidade de acessar ou experimentar suas visões de um eu futuro, então essas visões são improváveis de ter qualquer impacto significativo sobre o comportamento”.

Em suma, o que se pode afirmar é que a motivação tem um papel importante no comportamento das pessoas, “determinando a direção e a magnitude do comportamento humano; em outras palavras, a escolha de uma determinada ação, a persistência e o esforço empreendido”. (DÖRNYEI, 2014, p. 519)²¹

Dessa forma, a ação do professor é central no desenvolvimento de um aluno motivado e, para isso, ferramentas pedagógicas podem ser um meio para alcançá-lo. As estratégias citadas por Dörnyei (2014) são pautadas em três princípios para promoção da motivação. São eles: (1) ferramentas de motivação, (2) manutenção e proteção da motivação, (3) qualidade nas estratégias.

O primeiro elemento propõe a criação de condições básicas para a promoção da motivação, que abrangem o comportamento adequado dos professores e um ambiente favorável para a aprendizagem. Nesse item também está incluída a presença de um grupo de aprendizes que esteja coeso, isto é, mesmos interesses e objetivos, regidos por normas claras e estabelecidas.

Tal critério vai ao encontro de uma das competências de professores nomeadas por Perrenoud (2000), que se refere à capacidade docente de conseguir envolver os seus alunos em suas aprendizagens e, conseqüentemente, mantê-los engajados e motivados. Segundo o autor (2000, p. 68), é possível ter um grupo coeso e envolvido em seu trabalho partindo dessas condições básicas previamente estabelecidas no ambiente de aprendizagem, o que também é ressaltado por Dörnyei.

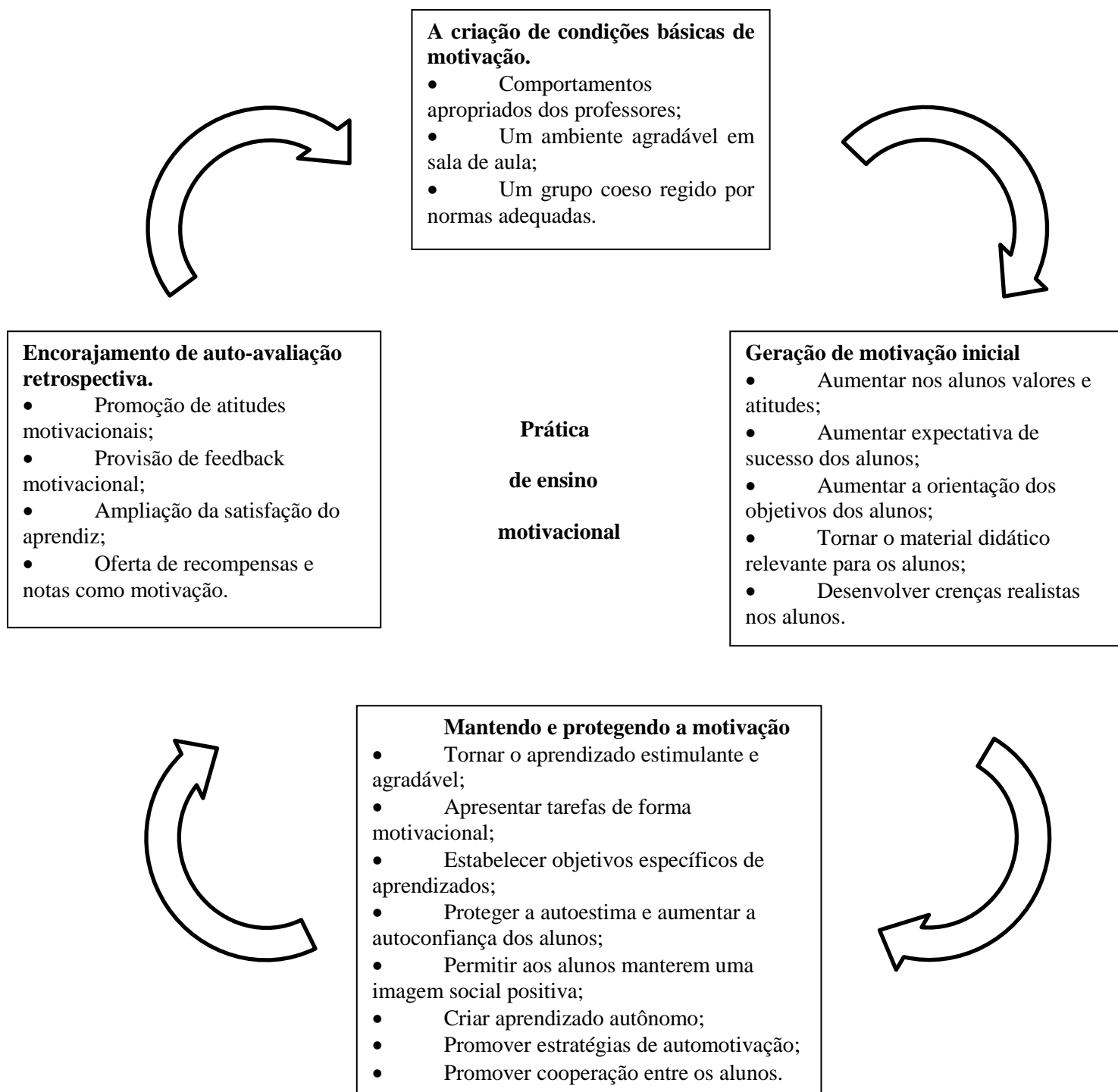
²¹ No original: motivation determines the direction and magnitude of human behavior or, in other words, the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it.

Essa coesão do grupo parte do constante estímulo nos alunos por parte dos professores para mantê-los motivados e lembrá-los de seus objetivos. Segundo Dörnyei (2014, p. 528), esse estímulo pode ocorrer da seguinte forma:

- Ajudar a manter e promover a autoestima e a autoconfiança do aluno;
- Proporcionar situações estimulantes de aprendizagem;
- Apresentar ferramentas para aprender de uma forma motivadora;
- Possibilitar trabalhos em conjunto com os colegas de classe
- Estipular objetivos específicos a serem desenvolvidos.

Todos esses pontos favorecem a manutenção da motivação. Outro fator que auxilia a conservação da motivação é a autoavaliação por parte dos aprendentes. Esse exercício contribui para que o aluno lembre seus objetivos e os caminhos para alcançá-los, fazendo-o refletir sobre a sua aprendizagem.

Figura 4– Componentes das estratégias de ensino.



Fonte: Baseado em Dörnyei 2014, p.524 – Anexo F (Tradução própria).

Na Figura 4 são apresentados esses componentes das estratégias de ensino em um ciclo de ações que podem ser seguidos pelo professor, se este tem como foco a promoção e manutenção da motivação em grupos ou indivíduos. São elas 1) criação de condições motivacionais básicas; 2) geração de motivação inicial; 3) manutenção e preservação da motivação e 4) promoção de autoavaliação retrospectiva positiva.

2.3.4 Modelo proposto por Dörnyei, Henry e Muir – *Directed Motivational Currents* – DMC

A mais recente teoria sobre a motivação foi proposta por Dörnyei, Henry e Muir (2016). Chamada pelos autores de *Correntes Motivacionais Dirigidas* ou DMC, ela será a base de análise para avaliação da motivação dos alunos neste trabalho.

Segundo os autores, a escolha do nome faz referência às correntes marítimas do Golfo, em que representam um formidável fluxo de energia, levando as formas de vida capturadas nelas a distâncias inimagináveis, assim como as correntes da motivação (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p. 02).

A nova teoria surgiu como resposta às anteriores, que não conseguiam explicar e sustentar com precisão os fatores que mantinham a motivação de pessoas por determinado período de aprendizagem. Segundo os próprios autores, essa teoria é especial por duas razões (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016) ²²,

Primeiro, o conceito é único na medida em que captura um fenômeno poderoso, mas ainda pouco descrito, que ocorre quando um objetivo pessoal significativo é acompanhado por um caminho apropriado de ação, resultando em uma correspondência que realmente funciona para amplificar a energia liberada pela meta e, portanto, é capaz de levar um indivíduo para frente aparentemente sem esforço em direção a seu alvo. Em segundo lugar, acreditamos que uma DMC totalmente desenvolvido pode ser visto como a forma ideal de engajamento com um projeto estendido em geral.

²² No original: First, the concept is unique in that it captures a powerful but as yet inadequately described phenomenon which occurs when a significant personal goal is accompanied by an appropriate pathway of action, resulting in a match that actually works to *amplify* the energy released by the goal, and thus is able to carry an individual forward seemingly effortlessly toward their target. Second, we believe that a fully-fledged DMC can be seen as the *optimal form* of engagement with an extended project in general.

Essa forma de motivação pode ser comparada a uma explosão de energia motivacional intensa, podendo, porém, ser relativamente curta, estimulante e suficiente para manter um comportamento de aprendizagem a longo prazo, a fim de atingir um objetivo específico, claramente definido.

Normalmente, segundo os autores (2016, p. 02), uma DMC surge em situações tipicamente de pouca ou estagnada motivação, em que há um fato concreto que desperta o indivíduo a alcançar um objetivo tangível de aprendizado.

Podem-se elencar quatro principais dimensões na DMC que seriam os principais pontos dessa teoria: a importância de ter 1) um objetivo final e concreto, mantendo a visão correta sobre ele; 2) um fator impulsionador de ação; 3) uma estrutura facilitadora e 4) uma emotividade positiva.

As correntes motivacionais são chamadas de ‘dirigidas’ por serem direcionadas, isto é, os objetivos pré-estabelecidos são fundamentais para o direcionamento e coesão dos esforços e foco nos estudos.

A importância da visão sobre o aprendizado foi acordada na teoria dos *Self-System* como componentes para sustentação da motivação. De acordo com os autores, essa imagem que o aluno faz de si mesmo é essencial para o seu sucesso na aprendizagem e pode impulsioná-lo em seus comportamentos individuais, afetando a sua energia, foco e comprometimento na realização das tarefas, aspecto importante na sustentação da DMC. No entanto, vale ressaltar que essa imagem deve ser de fácil acesso e ativada constantemente.

O conceito de visão é formado como uma extensão de uma meta cognitiva abstrata, na qual se sobrepõem *elementos sensoriais* fortes - isto é, imagens tangíveis relacionadas com a realização real da meta. Isso funciona não só em conexão com o objetivo final, mas também está interconectado com cada sub-objetivo individual ao longo de um DMC (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.47) ²³.

Juntamente com a noção de visão está o início para a energia de aprendizado. Esse aspecto é o que colocará o aprendente no “piloto automático” da motivação. Para

²³ No original: In sum, the concept of vision is formed as an extension of an abstract, cognitive goal, on which strong *sensory elements* – that is, tangible images related to actually achieving the goal – are superimposed. This works not only in connection with the final goal, but it also interconnected with each individual subgoal along a DMC pathway.

isso, são necessários dois fatores básicos: condições favoráveis (contextuais, pessoais e de tempo) e um estímulo desencadeador específico.

As condições favoráveis ao ensino já foram citadas e exemplificadas nas condições básicas para a promoção da motivação na teoria do Self-System. Contudo, elas são mais exploradas na DMC.

Sob condições básicas pode-se colocar a utilidade de ter objetivos claros, como já foi dito, o senso de controle e poder do que está sendo aprendido e um equilíbrio de desafios e habilidades.

Uma pessoa que está empenhada em aprender algo deve acreditar e se sentir capaz de realizar todas as ações que podem conduzi-la ao ponto final de seu objetivo. Conforme afirmam Dörnyei, Henry e Muir (2016), a detalhada imagem do alvo, que está sendo almejado, permite a apropriação de aspectos da realidade durante a jornada.

O equilíbrio entre desafios e habilidades vai muito além de apenas ter capacidades; ele diz respeito a alcançar equiparação entre elas por meio da percepção mental que se reflete no comportamento.

É importante ressaltar que a questão crítica no que diz respeito a encontrar esse equilíbrio não é o grau de exigência das tarefas reais ou mesmo um nível objetivo de habilidades, mas sim o que o aprendiz *acredita* que elas sejam. Às vezes é dito que o aprendizado de L2 em geral é ‘um jogo de confiança’ – “se você achar que pode fazer, você consegue” - e isso se aplica particularmente na realização de uma habilidade de desafio (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016)

²⁴.

Principalmente na sala de aula é de vital importância que o professor, como facilitador de aprendizado, lembre os seus alunos da direcionalidade de seus objetivos, encorajando-os a desenvolver e aperfeiçoar essa visão. A conexão entre o mundo real e o que se aprende no ambiente educacional pode funcionar como elemento disparador de estímulo da motivação juntamente com a noção de “posse” do aprendizado, por meio de possíveis decisões que o aluno possa tomar.

Mesmo que uma pessoa tenha os seus objetivos claros e um evento/ato disparador, de certa forma estes podem não ser suficientes para explicar a intensidade e

²⁴ No original: It is important to stress that the critical issue with regard to finding this balance is not the degree of the actual task demands or indeed an objective level of abilities, but rather what the learner *believes* these to be. It is sometimes said that L2 learning in general is a ‘confidence game’ - “if you think you can do it, you can do it” - and this applies particularly strongly in achieving a challenge-skill balance.

longevidade do processo motivacional. Na prática, é necessário o uso das propriedades estruturais únicas da disposição da DMC, no caso da sala de aula, pelo professor:

[...] as propriedades únicas de uma DMC podem capturar o poder de um objetivo individual ou de uma visão e direcioná-lo ao longo de um curso bem estruturado para criar um fluxo prolongado de ímpeto motivacional, sustentando assim o fogo da visão inicial por semanas, meses, e em casos extremos, até anos (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016) ²⁵.

Essa corrente direcional das propriedades estruturais únicas pode ser proposta por meio de três ferramentas diárias e imprescindíveis para a manutenção do caminho entre o evento disparador e o objetivo final (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.81): (a) rotinas automatizadas, (b) pequenos objetivos ao longo do caminho e sua verificação do processo, (c) feedbacks positivos.

As rotinas previamente estabelecidas e realizadas se tornam parte da pessoa e se tornam um hábito comportamental integral na vida sem, necessariamente, haver um processamento motivacional contínuo ou controle volitivo (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, 2016, p. 83) ²⁶:

Isto é, uma pessoa aprende, não por causa de qualquer decisão consciente de fazê-lo, mas porque essas rotinas se tornam uma parte suave, auto-evidenciada e não refletida do processo. Nós vemos tais rotinas como um elemento chave de auto-renovação das correntes motivacionais em todas as áreas da vida.

Além das rotinas diárias, os pequenos objetivos traçados ao longo do trajeto são vitais para regular e direcionar o comportamento individual, canalizando a energia motivacional por meio dos “pequenos” sucessos ou conquistas que funcionam, não como resultado apenas a ser atingido, mas como *feedback* positivo para avaliar e modificar o desempenho. O *Feedback* funciona como forma de conferir os progressos feitos e lembrar a veracidade e acessibilidade do alvo traçado no início de todo o

²⁵ No original: [...] the unique structural properties of a DMC can capture the power of an individual's goal or vision and direct it along a tightly structured course to create a prolonged flow of motivational.

²⁶ No original: That is, one gets down to learning not because of any conscious decision to do so, but because these routines become a smooth, self-evident, and inreflected-upon part of the process. We see such routines as a key element of self-renewing currents of motivation in all areas of life.

processo alimentando os esforços seguintes de modo a atingir o objetivo final de aprendizagem.

A última dimensão sugerida pelos autores é a emotividade positiva. Uma das características da DMC é o alcance, não só alvos grandes, mas de experiências de satisfação durante o aprendizado. Essa satisfação é impulsionada pela percepção de progresso e aproximação do alvo final. (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.102).

Um destaque ressaltado pelos autores é que essa alegria, denominada *Eudaimonia*, do grego, não é somente momentânea e advinda de atividades do dia a dia; ela apresenta um estado autêntico de harmonia com aquilo que a pessoa pensa de si, a conexão entre atividade e identidade. A teoria da *Eudaimonia* surgiu com Aristóteles e foi usada amplamente na psicologia positiva para se referir a um sentido profundo e muitas vezes duradouro de contentamento pessoal, em contraste com uma experiência mais transitória, eufórica e de "momento" de felicidade (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.103-104).

Os professores de todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino reconhecem a situação de propor algumas atividades para seus alunos e eles reclamarem ou até mesmo não apresentarem uma postura agradável frente ao que foi proposto. No caso de um aluno DMC, até mesmo atividades que possam ser “entediantes”, tornam-se prazerosas pela conexão que eles têm com o todo.

Reforçando o papel do aluno no aprendizado, como já dito, é preciso considerar esse indivíduo com suas características próprias e seu contexto social. Assim, o autor (DÖRNYEI, 2014, p. 526) propõe estratégias que se aplicam nas experiências de aprendizado individual e em grupo. Em nível individual, portanto, têm-se alguns pontos que podem ser observados pelo professor:

- **Despertar o interesse do aluno:** esse ponto define-se pelo despertar da curiosidade e a atenção dos alunos para criar uma imagem atraente para o curso de L2. Esta é uma tarefa na qual o professor pode apontar aspectos desafiadores ou satisfatórios da aprendizagem L2, como conectar o aprendizado L2 com atividades que os alunos já acham interessantes ou mantêm a estima; utilizar-se da variedade de atividades que a aprendizagem L2 pode envolver; servir-se de jogos ou competições que muitas vezes são experiências agradáveis aos alunos.
- **Aumentar a expectativa de sucesso dos alunos:** A noção de expectativa de sucesso é um fator que interfere na aprendizagem. Uma maneira eficaz de motivar os alunos é colocá-los em um clima mais positivo ou otimista com a assistência contínua tanto do professor quanto de seus pares.

- **Tornar os materiais de ensino relevantes para os alunos:** Descobrir os objetivos dos alunos e o que eles gostariam de aprender e implementar na proposta do curso a ser oferecido.
- **Quebrar a monotonia do aprendizado:** Mesmo em aulas caracterizadas por uma mistura de abordagens de ensino interessantes, existe o perigo de se instalarem rotinas familiares, que então podem facilmente ser monótonas. Para evitar a monotonia, os professores precisam variar o maior número possível de aspectos do processo de ensino (por exemplo, o foco e a natureza das tarefas, o tipo de envolvimento do aluno, os materiais e até mesmo a configuração do espaço de aprendizado).
- **Tornar as tarefas de aprendizagem mais interessantes:** Nem mesmo a mais rica variedade de tarefas vai motivar os alunos se o seu conteúdo não é atraente. As atividades que oferecem algum desafio, contêm tópicos interessantes ou elementos novos, intrigantes, humorísticos ou de fantasia, são sempre bem-vindas pelos alunos.
- **Aumentar a autoconfiança dos alunos:** Como citado anteriormente, aprender uma nova língua é, em grande medida, um "jogo de confiança". Aprendizes confiantes podem se comunicar usando recursos L2 limitados surpreendentemente. Um dos aspectos fundamentais da construção da confiança e incentivo é reduzir a ansiedade da linguagem. Ajudar os alunos a aceitar que cometer erros é uma parte natural do processo de aprendizagem já é metade da batalha.
- **Permitir que os alunos mantenham uma imagem social positiva:** Para a maioria dos alunos, a principal arena social na vida é sua escola e seu grupo de referência mais importante são seus pares. É improvável que os alunos estejam interessados em fazer uma tarefa que os coloque em uma situação em que se sintam pequenos para os outros colegas. Se os professores oferecem uma oportunidade para que todos possam desempenhar o papel do protagonista de uma maneira ou de outra (por exemplo, criando situações nas quais os alunos podem demonstrar suas forças particulares), a imagem do "herói positivo" pode funcionar como estimulante.
- **Criando a autonomia do aluno:** Os alunos são mais motivados para realizar tarefas quando sentem algum tipo de responsabilidade e autonomia. Isso pode ser alcançado pelos professores, permitindo que eles façam escolhas reais sobre tantos aspectos do processo de aprendizagem quanto possível, entregando vários papéis de liderança perante o ensino e adotando o papel de facilitador ao invés de sargento de exercícios.
- **Aumentar a satisfação do aluno:** As celebrações e a satisfação são blocos de construção motivacionais cruciais porque validam o esforço do processo de aprendizagem.

O professor de línguas necessita valer-se dessas estratégias motivacionais individuais para compor o seu plano de ensino. Contudo, considerando que a maior parte do ensino de línguas ocorre em ambientes como a sala de aula com um número grande de pessoas, o professor não pode deixar de considerar as necessidades motivacionais do grupo em sua totalidade.

Uma das estratégias motivacionais em grupo é o uso de dinâmicas. Segundo Dörnyei (2014) ²⁷,

A consciência dos princípios da dinâmica de grupo pode tornar os eventos de sala de aula menos ameaçadores para os professores e pode ajudá-los a desenvolver métodos mais eficientes de gestão da sala de aula e assim conscientemente facilitar o desenvolvimento de grupos criativos, equilibrados e coesos.

O referido autor propõe, dessa maneira, alguns pontos que podem ser utilizados com grupos de alunos para que eles sejam coesos. Serão destacados alguns itens que são relevantes para a presente pesquisa. Esses itens são:

- **Aprender um sobre o outro.** Este é o fator mais crucial e mais geral para promover relações inter-membros; envolve a partilha de informações pessoais genuínas entre os alunos. As pessoas não aceitam os outros sem conhecê-los bem.
- **Proximidade, contato e interação.** A proximidade é a distância física entre as pessoas. Um contato é uma situação em que os alunos podem se encontrar e se comunicar espontaneamente e uma interação é uma situação de contato especial em que o comportamento de cada pessoa influencia o comportamento dos outros.
- **Histórico de grupo compartilhado.** A quantidade de tempo que as pessoas passam juntas geralmente tem forte efeito de ligação.
- **A natureza gratificante das atividades em grupo.** As recompensas podem envolver a alegria de realizar as atividades, a aprovação das metas, o sucesso na obtenção desses objetivos e os benefícios pessoais.
- **Investir no grupo.** Quando os membros gastam uma quantidade considerável de tempo e esforço contribuindo para as metas do grupo, isso aumenta seu compromisso.
- **Cooperação em direção a objetivos comuns.** Objetivos superordenados que exigem a cooperação de todos para alcançá-los são tidos como meio eficaz de reunir até partes abertamente hostis.
- **Concorrência intergrupala.** Jogos, em que pequenos grupos competem entre si em uma classe, podem produzir um poderoso tipo de cooperação; as pessoas se unirão em um esforço para ganhar. Os professores podem agrupar os alunos que normalmente não fariam amigos com facilidade e misturar esses pequenos grupos regularmente.

As estratégias motivacionais de grupo ajudam a manter um todo coeso, que se conhece e reconhece as habilidades de cada membro. Esse conhecimento coopera para o

²⁷ No original: An awareness of the principles of group dynamics can make classroom events less threatening to teachers and can help them develop more efficient methods of classroom management and thus consciously facilitate the development of creative, well balanced, ad cohesive groups.

funcionamento das normas estabelecidas no ambiente de aprendizagem e pode evitar possíveis desvios de disciplina.

Na sala de aula também é possível trabalhar com projetos que podem ser uma ferramenta abrangente dos objetivos principais dessa teoria e podem despertar grupos de aprendizado para a DMC.

Os autores propõem o trabalho com sete tipos de projetos que são possíveis e aplicáveis em sala de aula, a saber: olhares voltados para o produto final (*all eyes on the Final Product*), um passo após o outro (*Step by Step*), o grande tema (*the Big issue*), este sou eu (*That's Me!*), trabalho de detetive (*Detective Work*), sequelas da história (*Story Sequels*) e estudos no exterior (*Study Abroad*).

Cada projeto tem um foco específico. Neste trabalho, selecionamos o projeto “*Story Sequels*” (Sequelas da história) para desenvolver a pesquisa. Esse projeto é basicamente uma estrutura temporal envolvente, fixa em torno de uma estrutura longitudinal desdobrável, alicerçada em uma narrativa envolvente e sub-objetivos claros.

Nesta seção foi apresentada uma revisão literária do conceito de motivação na divisão temporal proposta por Ushioda e Dörnyei (2005) e trouxemos um panorama do amplo e complexo significado do termo, bem como de sua importância no aprendizado de uma LE. Na próxima seção discorreremos sobre a descrição dos estudos da motivação no campo específico da LA.

2.3.5 As pesquisas sobre a motivação no campo da Linguística Aplicada

No Brasil vários pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas (VIANA, 1990; JACOB, 2002; MICHELON, 2003, KRAVISKI e BERGMANN, 2006; CAMPOS-GONELLA, 2007; LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008; CALLEGARI, 2008, entre outros) desenvolveram e se engajaram nos estudos sobre motivação e seu impacto no aprendizado de uma LE. Neste item serão apresentados alguns trabalhos com foco na motivação de alunos de LE. Tendo em vista o grande número dessas, no entanto, nosso recorte recairá sobre as mais recentes, considerando que ele será suficiente para representar a importância e desenvolvimento desse tema.

Para compormos um panorama das pesquisas, selecionamos quatro programas de pós-graduação de renomadas universidades públicas do estado de São Paulo na área de Linguística Aplicada a saber, Ibilce - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, São José do Rio Preto, USP, Unicamp e UFSCar.

Notamos que os estudos encontrados estavam todos voltados para uma compreensão do processo de motivação e possíveis atitudes e atividades para promover e sustentar essa mola propulsora de aprendizado nas línguas inglesa e espanhola. Na Tabela 1 apresentamos, de forma sintética, as pesquisas encontradas, destacando o ano de publicação, autor, instituição e eixo temático.

Tabela 1 – Pesquisas desenvolvidas com foco em motivação por pesquisadores da área de Ensino de Línguas

AUTOR	INSTITUIÇÃO	EIXO TEMÁTICO
DISSERTAÇÕES		
Callegari (2004)	USP	Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio.
Costa (2006)	IBILCE	Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet.
Lima (2007)	IBILCE	Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade.
Souza (2007)	IBILCE	O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação.
Campos-Gonella (2007)	UFSCAR	A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público.
Ferreira (2008)	USP	Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo na USP.
Kami (2011)	IBILCE	A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via Teletandem.
Castellanos Trujillo (2014)	UNICAMP	O que motiva alunos adultos a aprender inglês como língua estrangeira: Um estudo Q

Andrade (2016)	UFSCAR	Motivação de estudantes adolescentes de Espanhol em um Centro de Estudos de Línguas.
Bellini (2018)	UFSCAR	Ensino e aprendizagem de língua espanhola: A motivação de adolescentes de um Centro de Estudos de Línguas.
AUTOR	INSTITUIÇÃO	EIXO TEMÁTICO
TESES		
Melo Souza (2007)	USP	O humor em Aulas de Língua Inglesa: motivação, atitude e questões culturais
Callegari (2008)	USP	Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo.
Scopinho (2014)	UFSCAR	Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor

Fonte: Autoria própria

Dos trabalhos selecionados, sete pesquisadores trabalharam com os estudos da motivação em língua inglesa (COSTA, 2006; SOUZA, 2007; CAMPOS-GONELLA, 2007; MELO SOUZA, 2007; CASTELLANOS TRUJILLO, 2014), dois com as línguas inglesa e espanhola (SCOPINHO, 2014; KAMI, 2011); três com a língua espanhola (CALLEGARI, 2004, 2008; ANDRADE, 2016; BELLINI, 2018); uma com a língua francesa (LIMA, 2007) e uma com a língua russa (FERREIRA, 2008).

O público alvo das pesquisas sobre motivação foi abrangente e diverso na medida em que compreendeu alunos do ensino fundamental I – alunos da 5ª série (CAMPOS-GONELLA, 2007), ensino fundamental II - 6ª e 7ª série (COSTA, 2006; SOUZA, 2007) bem como o ensino médio (CALLEGARI, 2004) e alunos do CEL (CALLEGARI, 2008; ANDRADE, 2016; BELLINI, 2018). No âmbito da universidade, alunos egressos e ingressos, (MELO SOUZA, 2007; FERREIRA, 2008) e participantes do projeto Teletandem (KAMI, 2011). Alunos adultos profissionais que fazem aulas particulares (CASTELLANOS TRUJILLO, 2014) e alunos da terceira idade (LIMA, 2007; SCOPINHO, 2014) também foram alvo dose estudos sobre a motivação.

Dentre os trabalhos propostos pelos pesquisadores nota-se como cenário comum um ambiente formal de aprendizagem, alunos desmotivados com a aprendizagem de

uma LE e professores/pesquisadores buscando meios para entender e reverter esse quadro.

Na área da língua alemã encontramos trabalhos de Ribeiro (2009) e Ferreira (2011), que têm a motivação como eixo temático principal, e outros estudos, com foco em estratégias de ensino e aprendizagem dessa língua, mas que não tratam especificamente da motivação como fenômeno de tais estratégias (SILVA, 2005; ZACHARIADIS, 2008; GRONINGER, 2013; FERRARI, 2017).

Ribeiro (2009), em sua dissertação de mestrado, apresenta proposta de intervenção em uma turma de alemão do terceiro ano do ensino médio que se mostrava desmotivada com o aprendizado da língua. A pesquisadora se utiliza de tipos de materiais e exercícios diferenciados para despertar o interesse dos alunos.

Ferreira (2011) valeu-se do uso de tecnologia, em específico audiovisual, para motivar aprendizes de alemão do primeiro ano do ensino médio que não empenhavam nenhum esforço para aprender o idioma. A pesquisadora analisou o impacto desses no aumento da aprendizagem do alemão.

Em artigos publicados com foco em motivação especificamente na língua alemã, encontram-se Marques-Schäfer (2011); Schreeren e Fang (2014) e Canato e Rozenfeld (2017). Marques-Schäfer (2011) visam, em seu artigo, compreender em que medida as crenças sobre o processo de aprendizagem de alunos de alemão dentro de três contextos diferentes (escola bilíngue, graduação em Germanística da USP e centro de línguas de uma escola pública) influenciam a motivação desses para aprender o idioma.

Schreeren e Fang (2014), impulsionadas pela vivência da prática no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), refletem sobre a importância de compreender o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE de aprendizes adolescentes de língua alemã e o papel essencial da motivação nesse processo.

Canato e Rozenfeld (2017), por sua vez, apresentam em seu artigo um projeto realizado em um CEL no interior do estado de São Paulo em que um projeto de multiletramentos foi implementado para motivar alunos do Ensino Fundamental II com produção de um videoclipe de uma música alemã.

Nesse item alguns exemplos de trabalhos voltados para os estudos da motivação de LE no Brasil e em Portugal foram apresentados, a fim de exemplificar a relevância desse tema nesse cenário. Sobretudo, há uma relevância, tendo em vista que embora

existam trabalhos na área, nenhum deles trabalhou com crianças do Fundamental 1, que é o que se propõe nesta pesquisa. Além disso, não há análises baseadas na teoria DMC de Dörnyei, o que também está sendo realizado.

No item 2.4 discutiremos o potencial do ensino por meio dos multiletramentos.

2.4 Multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras

Partindo do primeiro princípio apresentado por Dörnyei (2014) para promoção da motivação, aquele que destaca a relevância do uso de diferentes ferramentas como estratégia de aprendizagem, defende-se que os multiletramentos constituem uma alternativa para que os professores de língua estrangeira possam promover a aprendizagem.

Para iniciar a discussão, faz-se necessário apresentar um panorama sobre o conceito de letramento.

O primeiro uso dessa palavra se deu na segunda metade da década de 80 por especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas.

Em português, de acordo com Soares (1999), esse verbete aparece na 3ª edição brasileira do *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, editado há mais de um século, com o significado de “escrita” e relacionado ao verbo “letrar” com sentido de “adquirir letras ou conhecimentos literários”.

O sentido que atualmente se usa foi traduzido literalmente do inglês: *literacy*. Segundo Soares (1999), “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...], ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Essa definição compreende um conceito implícito de diversidade em todas as áreas da vida de um indivíduo que a adquire como apontado por Soares (*idem*),

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a: “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticas, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

É essa pluralidade implícita no termo *letramento* que comporta o conceito de multiletramentos. No âmbito internacional, tem-se representantes desses estudos Cope e Kalantzis (2009); Gee (2009); entre outros e no âmbito nacional Soares (1999); Kleiman (2010); Rojo (2012, 2013); Rojo e Moura (2012); Motta-Roth, (2011); Bevilaqua, (2013) entre outros.

Os multiletramentos partem da diversidade cultural e da linguagem e surgem com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, o que causa modificações nos modos comunicativos. Em 1996, surge o termo *pedagogia dos multiletramentos*, expressão usada em um manifesto publicado pelo grupo de Nova Londres (GNL), após uma semana em um colóquio nos Estados Unidos. O objetivo desse manifesto era evidenciar dois aspectos dos estudos da multiplicidade:

Primeiro queremos estender a ideia e o escopo da pedagogia dos multiletramentos para explicar o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversificadas e cada vez mais globalizadas, pelas múltiplas culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia dos multiletramentos deve agora explicar a crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. (GNL, 1996, p.61)

Consoante esses pesquisadores existia a necessidade da escola,

[...] tomar a seu cargo (dai a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, e em parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p.12),

Esses pesquisadores já viam a necessidade da escola ser o espaço a apresentar as novas ferramentas de acesso à comunicação e a informação e a essa diversidade eles cunharam o termo: **multiletramento**, que se centra em outros modos de representação que não apenas a linguagem, e que podem variar conforme o contexto e a cultura do grupo social em questão.

Essa palavra expressa o contexto atual: a existência de uma pluralidade de culturas e textos veiculados, assim como, em sala de aula tem-se culturas com características múltiplas e distintas. No entanto, nunca esteve tão latente a força do

híbrido na sociedade. Esse fato eclode também na sala de aula com o *descoleccionar* dos “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – ditos por Canclini “impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO 2012 – grifos da autora).

Desse modo, é propício ao aluno se engajar em diálogos e exercitar a sua opinião e gostos e os defender de modo crítico como forma de negociação da diversidade, como afirma Rojo (2013):

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos; usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguíssimo bakhtiniano. (op. cit., 2013, p. 04).

Nesse espaço multifacetado, encontra-se o que Cope e Kalantzis (2009, p. 93) descrevem como Divergência (*Divergence*) que é a variedade de classe social, local, familiar, idade, sexo, habilidades físicas e mentais, cultura, língua e gênero. Todas essas dimensões: material, corporal e simbólica encontram-se presentes no cotidiano pessoal, profissional, escolar.

A multiplicidade também se dá na linguagem. Atualmente vê-se uma semiose nos textos impressos e nas mídias em que as “imagens e o arranjo da diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos” (ROJO, 2012).

Essas multimodalidades dos textos exigem leitores aptos a realizar e entender as diversas linguagens que lhes são apresentadas. Para que isso ocorra deve haver um multiletramento, isto é, “são necessárias novas ferramentas além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012) para o entendimento do todo por esses usuários.

Aos leitores são exigidas atitudes autônomas e flexíveis, hábeis, que se adaptem facilmente às mudanças da modernidade. Segundo Cope e Kalantzis (2009), esses novos usuários de mídia devem ter a dimensão Conceitualização (*Conceptualization*) que pressupõe não apenas um espectador, mas, como já dito, um agente de seu próprio conhecimento:

[...] é necessário debater-se com novas arquiteturas sociais e técnicas e ser capaz de ler e escrever desenhos representacionais. Isso produz uma nova carga cognitiva, não apenas para pensar em termos conceituais, mas também para monitorar o pensamento sobre o pensamento, ou a metacognição. Criam-se novas habilidades e lógicas de navegação e discernimento em um ambiente multimidiático, repleto de extensões e aparentemente infinito. (op. cit., 2009, p. 96).

Rojo também enfatiza a necessidade de mudança nesses agentes (2012):

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (op. cit., 2012, p. 27).

A pedagogia dos multiletramentos é muito útil para a sala de aula considerando as suas três principais características que promovem sustento a aprendizagem: interatividade, transgressão de poder e hibridação.

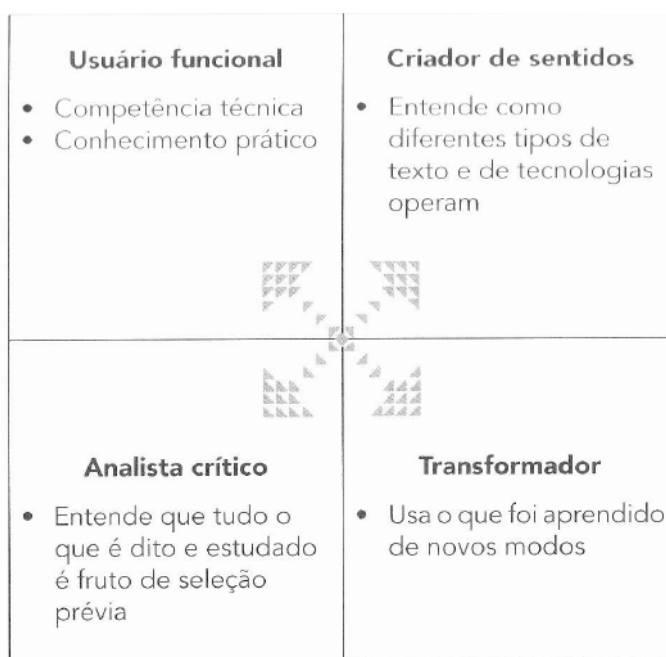
É importante ressaltar o que Rojo e Moura (2012) apontam: trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Por interatividade entende-se a possibilidade do usuário interagir em vários níveis e com vários interlocutores. Cope e Kalantzis (2009, p. 90) também contribuem para essa ideia de interação com a dimensão de Agência (*Agency*) que trata as mídias digitais, em relação às anteriores, como mais interativas, pois possibilitam, por exemplo, criar filmes e postá-los em um canal na rede, escolher melhores ângulos para se assistir a uma modalidade de esporte, criar "playlists" de músicas, ao invés de ouvir a uma seleção pré-determinada por alguém etc. Essa dimensão transpõe um mero leitor, passivo, em produtor de seu próprio sentido, agente de poder e realização e que, como propõe Rojo (2012), são leitores que "fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as ideias, dos textos [verbais ou não]", característica dos multiletramentos.

O hibridismo é descrito como a semiose de textos, mídias, culturas e modos. Pode-se relacionar aqui também a dimensão da Multimodalidade (*Multimodality*) proposta por Cope e Kalantzis (2009). A multimodalidade é, segundo os autores, a capacidade de misturar modos. Essa dimensão é possível devido às tecnologias atuais que conseguem unir, por meio dos dispositivos digitais, o som, a linguagem escrita, a imagem fixa e a imagem em movimento.

Em 1996 o GNL elencou quatro princípios para que a pedagogia dos multiletramentos ocorra da melhor forma. Esses princípios apontam para um usuário funcional, que une os seus conhecimentos técnicos, o seu posicionamento crítico e transformador para as situações requeridas, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Rojo 2012, p.29

O GNL (doravante Grupo de Nova Londres) apresenta alguns meios pedagógicos para propiciar a pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

As práticas situadas se configuram com ações de imersão na cultura do aluno e em gêneros e designs disponíveis para tais ações, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (público, de trabalho, de outras esferas e contextos).

A partir disso faz-se uma análise criteriosa dos pontos positivos e negativos de produção e recepção do projeto para então introduzir os critérios de análise crítica e reflexão que acarretará em uma prática transformada. Segundo Rojo (2012), “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” que são trabalhados em sala de aula.

A formação do analista crítico é possível devido essa multiplicidade cultural e linguística que influencia uma “nova ética, que já não se baseia na propriedade (como exemplo, o direito autoral), e sim, na ação discursiva entre os leitores-produtores de textos com base em argumentos críticos” (FERRAZ; CUNHA, 2018, p, 463).

Sobre a pluralidade de linguagens é importante lembrar que a teoria dos multiletramentos ganha força com foco no uso de novas ferramentas digitais. Porém, é possível promover multiletramentos sem a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, como por meio dos princípios elementares dos multiletramentos (Multimodalidade; Hibridismo e Interatividade), proposto por Cope e Kalantzis (2009), possibilitados por textos multimodais. A Multimodalidade (op. cit., 2009) pode ser alcançada a partir do desenvolvimento de atividades com layouts diferentes e que promove uso de diferentes canais sensoriais: cartas; uso de ferramentas no computador, mídias visuais, auditivas; atividades propostas em diferentes materiais entre outros. Já o Hibridismo pode ser evidenciado nos diferentes meios utilizados para atingir o objetivo de uma atividade, que pode ser por meio de uma imagem fixa ou em movimento, preenchimento de lacunas por meio de leitura ou audição; contraste entre culturas, entre outros. Por fim, a Interatividade pode ser alcançada, principalmente, em trabalhos desenvolvidos em grupos, nos quais os alunos interagem e compartilham os seus conhecimentos e dúvidas nas atividades da língua alvo.

Assim, é o professor, a partir de sua abordagem de ensino, centrada no aluno, e aliado às competências básicas, que poderá fazer um uso mais estratégico (ou seja, com a intenção de promover a aprendizagem) dos diferentes recursos linguísticos presentes nos multiletramentos, sem necessariamente utilizar-se das mídias digitais.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a metodologia utilizada, evidenciando os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise dos mesmos, os participantes da pesquisa e seu contexto.

O processo de Comunicação Científica, descrita por Garvey (1979), traz à tona “as atividades associadas com a produção, disseminação e uso da informação, desde a hora em que o cientista teve a ideia da pesquisa até o momento em que os resultados de seu trabalho são aceitos como parte integrante do conhecimento científico” (SILVA, 2005, p.13). Segundo o autor, existem dois canais de comunicação de informações: informais e formais. Os informais são caracterizados como ágeis e seletivos, nos quais a informação tende a ser atual e é passada de maneira não oficial pelo contato entre os pesquisadores. Os canais formais, ao contrário, contrapõem ao canal anterior ao ter um processo de comunicação mais lento, porém, necessário para sua validação, acessibilidade e propagação entre a comunidade.

Os dois canais de comunicação são, portanto, destacados para que haja comunicação das atividades e conhecimentos científicos em todos os meios a fim de atenuar as buscas por respostas e ações a um determinado problema ou indagação. Tendo em vista a importância da pesquisa para as comunidades, a sala de aula se faz um espaço carente do entendimento da importância da pesquisa nesse ambiente e de efetiva intervenção nele, inclusive considerando os resultados da pesquisa.

Uma das possibilidades para uma mudança nesse cenário é o próprio professor, responsável por trazer questões e reflexões para o ambiente físico onde há ensino.

Partindo desse ponto, Holmes (1992 apud CAMPOS-GONELLA, 2007, p. 88) evidencia a necessidade de o próprio professor ser também o pesquisador, visto que,

[...] um bom pesquisador tem que conhecer a sala de aula, sendo assim, o professor é o mais indicado a realizar pesquisa, dado que participando diretamente do contexto pesquisado tem maiores chances de coletar dados reais, válidos e relevantes.

O conceito de professor pesquisador, segundo Fagundes (2016), surge em terreno internacional, nas escolas secundárias da Inglaterra, por volta de 1960, e

apresenta os mais variados trabalhos na literatura a respeito do professor como investigador de sua prática, como Stenhouse (1984) e Elliot (1996).

No Brasil dá-se um olhar para esse tema na década de 1980. Porém, a pesquisa sobre ele se destaca e tem crescimento apenas em 1990, com desenvolvimento das pesquisas etnográficas e a pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012, p. 56).

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa busca descrever processos concernentes à área de Linguística Aplicada e é categorizada como um estudo de natureza qualitativa etnográfica e com procedimentos da Pesquisa-Ação.

A natureza qualitativa advém da finalidade do presente trabalho, que busca gerar conhecimento para uma aplicação prática em seu contexto específico. Para Silva (2005, p. 20) a pesquisa qualitativa é aquela na qual,

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Fonseca (1999) também demonstra a relevância de situar os seus sujeitos em um contexto histórico e cultural com o olhar do pesquisador, como participante da pesquisa, e ao mesmo tempo, ser o olhar do outro. Esses pontos são fundamentais para validar a pesquisa qualitativa.

Na pesquisa qualitativa é comum o uso de grupos focais como método de levantamento de dados. A técnica tem seus primeiros registros restritos à literatura de marketing em 1970, tendo um aumento do uso da técnica a partir dos anos 80 em

estudos e disciplinas científicas (FENS, 2001, p. 03). Eles são caracterizados, de acordo com Morgan (1997, p. 06)²⁸, como,

[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados através da interação grupal em um tópico determinado pelo pesquisador. Na essência, é o interesse do pesquisador que fornece o foco, enquanto os próprios dados provêm da interação grupal.

Morgan (1997, p. 09)²⁹ afirma que esse tipo de técnica é usada para “observar uma grande interação sobre um tema em um período de tempo limitado, com base na capacidade do pesquisador de reunir e dirigir as sessões do grupo focal”.

O moderador do grupo focal, interligado com suas premissas e pressupostos, “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2003, p. 151). O objetivo do pesquisador que se utiliza desse método está em analisar o grupo como um todo, e não especificamente o indivíduo no grupo. Dessa maneira, pode-se afirmar que,

A unidade de análise do grupo focal [...] é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (op. cit., 2003, p. 151).

Essa técnica será utilizada na presente investigação para fins de coletas de dados, na medida em que ela permitirá nosso estudo, que são: 1. Reunir informações necessárias para a tomada de decisão; 2. Promover a autorreflexão e a transformação social; 3. Explorar um tema, visando o delineamento de pesquisas futuras (GONDIM, 2003, p. 152).

Conforme mencionamos, no que concerne os procedimentos metodológicos, trata-se de uma Pesquisa-Ação, uma vez que envolve uma “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” e “os pesquisadores e participantes

²⁸ No original: [...] as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction.

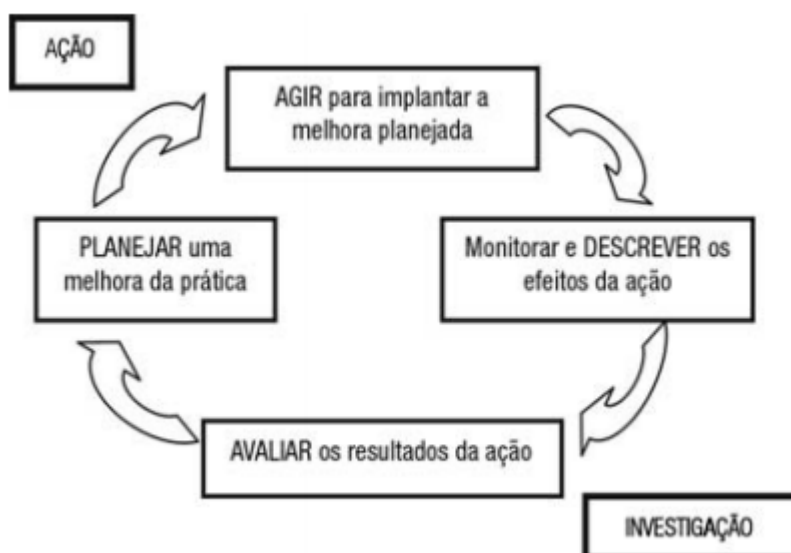
²⁹ No original: [...] observe a large amount of interaction on a topic in a limited period of time based on the researcher's ability to assemble and direct the focus group sessions.

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (SILVA, 2005, p. 22).

Também David Tripp (2005:445) retrata a Pesquisa-Ação como um processo, no qual há a identificação de um problema, a sugestão e aplicação da possível solução e sua posterior reflexão de eficácia, “aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Na figura 6 a seguir há a representação do ciclo básico recorrente da Pesquisa-Ação descrita por Tripp (2005).

Figura 6: Ciclo básico da Pesquisa-Ação



Fonte: David Tripp (2005, p. 446)

Nota-se no modelo o importante papel da reflexão do professor acerca de suas práticas. O reconhecimento, por parte do professor/pesquisador, no que diz respeito à prática de um projeto em sala de aula, é fundamental para que haja uma compreensão e análise situacional de todo o contexto e de como ele pode ser modificado com base nos resultados. Dessa forma, a reflexão deve ser um processo contínuo em todas as fases da pesquisa-ação, sendo que:

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005).

Como é lembrado por Lüdke (2012, p.631), a reflexão é inerente a qualquer pesquisa e deve ser estudada e feita por professores engajados e intelectuais. Segundo Viana (2007, p. 246), tais professores dispõem de uma formação profissional que os habilita na capacidade de “produzir conhecimento e alterar de maneira positiva a sua formação e a qualidade de seu trabalho.

A Pesquisa-Ação também ocupa importante espaço no campo do ensino e aprendizagem de línguas, visto que, como afirma Viana (2007, p.251), ela,

(...) significa investigar, iluminar problemas e proporcionar novas possibilidades de atuação no ensino/aprendizagem, bem como uma compreensão mais ampla dos aspectos contextuais de inserção sócio-política do professor e possibilita que este se torne cada vez mais dono de seu fazer, cada vez mais ator-crítico, investigativo e participativo.

Viana (2007, p. 243) postula que o processo de Pesquisa-Ação “sempre se iniciará a partir de uma atitude do professor de querer compreender fenômenos que o inquietem em sua prática, e uma atitude de querer contribuir para uma melhora significativa de sua atuação e da aprendizagem de seus alunos.” Em seu artigo sobre os percursos metodológicos da Pesquisa-Ação o autor valeu-se do modelo de roteiro de fases do processo de Pesquisa-Ação de Nunan (1993) para pontuar as seguintes etapas de uma Pesquisa-Ação: a. Identificação do problema; b. Investigação preliminar; c. Hipótese; d. Plano de intervenção; e. Resultado; f. Relato. (Ibidem, 2007, p. 244)

No caso desta investigação, tais etapas podem ser indicadas da seguinte maneira:

a. Identificação do problema: O professor/pesquisador preocupou-se ao notar que muitos alunos estão aprendendo alemão somente por uma obrigatoriedade na grade escolar e dos pais. Tem-se assim, a hipótese (item c) de que os alunos aprendem alemão apenas por uma escolha dos pais ou pela obrigatoriedade do currículo;

b. Investigação preliminar: Levantamento dos interesses dos alunos pela língua alemã por meio de um questionário;

d. Plano de intervenção: Proposta de aulas diferenciadas por meio de estratégias de promoção da motivação para a aprendizagem da LE. Buscou-se propor ações afinadas com pressupostos dos multiletramentos e práticas centradas no aluno. Ademais, ao longo do desenvolvimento das ações, a professora pode planejar práticas

melhores e monitorar os efeitos de suas ações, podendo, com base em suas reflexões, modificar ações futuras quando julgar necessário.

e. Resultado esperado: favorecer a livre expressão dos alunos (de forma escrita e verbal) e o engajamento na aprendizagem da língua;

f. Relato: dissertação de mestrado.

3.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em uma escola alemã, particular, localizada no interior do Estado de São Paulo, especificamente na disciplina de língua alemã como primeira língua estrangeira do currículo brasileiro. A escola apresenta dois currículos principais: o currículo brasileiro e o bilíngue. O currículo brasileiro configura-se de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) outorgado pelo MEC, tendo o seu diferencial no ensino da língua alemã a partir do infantil três (alunos de três anos) até a segunda série do Ensino Médio. Já o currículo bilíngue tem o título de “Colégio alemão no exterior com excelência”, concedido pelo governo alemão, e segue a grade curricular alemã. Inicialmente, o currículo é oferecido para alunos genuinamente alemães ou descendentes. Porém, ele também pode ser cursado por brasileiros que se destacam no currículo brasileiro e são, então, convidados a ingressar no currículo bilíngue por mérito.

A sala selecionada foi o terceiro ano do Ensino Fundamental. A escolha se deu, em parte, devido ao fato de que alunos dessa faixa etária podem expressar melhor suas vontades e opiniões em sala de aula, mas, também, em decorrência do projeto temático multidisciplinar a ser desenvolvido com essa série (o trabalho com uma Fábula - ver mais adiante sobre isso). Assim, os participantes da pesquisa foram 13 alunos de duas salas do período vespertino, no total 26 alunos, da terceira série do Ensino Fundamental com a idade entre 8 e 9 anos.

Sobre o projeto temático multidisciplinar, tradicionalmente a escola propõe a cada série do Ensino Fundamental I um tema diferente, que deve, então, ser desenvolvido pelos professores ao longo do ano. A terceira série teve como proposta em 2017 o trabalho com fábulas, que deveriam, assim, ser abordadas no âmbito das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Matemática e Português.

O foco da pesquisa recaiu sobre tal projeto multidisciplinar, tendo em vista que, no âmbito da disciplina de Língua Alemã, ele possibilitaria trabalhar com i) um tema que une o aprendente ao objeto de aprendizagem adequado às características dos sujeitos, faixa etária, interesses, etc; ii) uma das fábulas dos conhecidos Irmãos Grimm³⁰;) diferentes atividades alinhadas aos estudos dos multiletramentos; iv) a proposta *Story Sequels* do DMC, descrita na seção teórica do trabalho. Assim, optou-se, por aplicar a *Story Sequels* nas aulas de língua alemã, tomando como base a fábula *Die Bremer Stadtmusikanten*, dos irmãos Grimm, conhecida no Brasil como “Os músicos de Bremen” ou “Os Saltimbancos”.

Sobre a proposta da DMC, utilizada originalmente com adultos, a pesquisadora entrou em contato via E-mail com seu autor, o professor Dr. Zóltan Dörnyei, durante o levantamento do arcabouço teórico, a fim de confirmar se tal procedimento seria adequado também para crianças. O autor foi bastante solícito e confirmou a aplicabilidade com crianças por meio da *Story Sequels*. (Cf. Apêndice F).

Lembramos que a *Story Sequels* consiste em ter uma narrativa envolvente contada de forma gradual e incrementada para manter o interesse dos alunos por meio dos sub-objetivos. De acordo com Dörnyei, esse modelo foi desenvolvido por uma professora de escola primária inovadora, que em certo momento decidiu reformular um projeto de longo prazo existente sobre os antigos romanos e baseá-lo inteiramente em torno de um romance da escritora Caroline Lawrence: *The Thieves of Ostia*. A história escolhida pela professora, em sua essência, foi um mistério de detetive, no qual os principais protagonistas eram quatro crianças pequenas e seu cachorro de estimação e, durante todo o projeto, todos os dias, a professora lia um pouco mais da história para sua classe. Os alunos ficaram cada vez mais interessados e consideravam os personagens seus melhores amigos, curiosos por saber o que viria a seguir na história.

Vale ressaltar que um dos elementos centrais apontados por Dörnyei é a escolha de uma narrativa envolvente, ou seja, aquela suficientemente atraente para estimular o interesse do aluno em descobrir o que acontece em cada um dos próximos capítulos da história, com conteúdo ou temas atrativos. Além disso, é importante um planejamento flexível das atividades, visto que o desdobramento da narrativa é gradual. A fim de

³⁰ Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm foram escritores que reuniram e registraram fábulas infantis alemãs, que antes eram somente passadas de geração para geração.

melhor complementar e construir o enredo, e vendo como os alunos estão interagindo com diferentes estágios e elementos dele, a flexibilidade é importante durante o desenvolvimento de todo o projeto.

Ainda segundo o autor, para aplicação da *Story Sequels*, é necessário observar os estudantes, pois dependendo da competência de L2 da turma e do nível de dificuldade da narrativa impressa / visual, pode ser necessário pré-ensinar determinado material de L2 essencial para a compreensão da narrativa.

Assim, para a aplicação da *Story Sequels*, a professora /pesquisadora, selecionou uma narrativa instigante (*Os Saltimbancos*), que foi contada de modo a motivar os alunos a aprenderem a língua alemã, bem como a permanecerem atentos aos pontos da história e às atividades a ela relacionadas e distribuídas em diversos momentos de aulas.

O trabalho visou abordar, no decorrer do primeiro semestre de 2017, o hibridismo descrito na pedagogia dos multiletramentos, ou seja, foram utilizados vários tipos de textos o trabalho com a fábula e também despertar, manter ou alterar positivamente a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua alemã.

Rojo (2013), em entrevista fornecida a um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará, salienta a importância da incorporação de algo a mais que o impresso padrão para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido. Portanto, é importante que as diferentes mídias sejam incorporadas às práticas de sala de aula.

Embora não se tenha trabalhado diretamente com as TICs, buscou-se associar a linguagem escrita, a filmagens, fotos e imagens, áudios, procedimento denominado por Cope e Kalantzis (2009, p. 94) de multimodalidade. Foram valorizadas, portanto, as diversas maneiras de exposição de um mesmo texto ou conteúdo, que não necessariamente precisa ser apresentado do modo tradicional.

As aulas de alemão no contexto investigado ocorrem três vezes por semana, com duração de 45 minutos cada. No decorrer das diferentes aulas abordou-se o gênero fábulas, seu propósito, o objetivo desse tipo de produção textual e suas principais características.

As atividades foram desenvolvidas a partir da fundamentação teórica dos estudos da motivação e dos multiletramentos (ver item 4.1 deste trabalho) e são as descritas na Tabela 2.

Tabela 2: Atividades propostas no projeto

AULA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MODO DE APRESENTAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO
1	Apresentação do tema	Levantamento do conhecimento dos alunos sobre o tema: Märchen	Power Point ³¹	Expressão verbal de seus conhecimentos sobre o tema Märchen
2	Contextualização da estória	Conhecer aspectos culturais da Alemanha	Diálogo e imagens	Expressão verbal de seus conhecimentos sobre os aspectos culturais da Alemanha
3	Leitura da estória	Produção oral; leitura e interpretação de texto	Leitura do livro	Leitura em voz alta
4	Reconhecer e nomear os animais ³²	Levantamento de vocabulário - animais	Folha de atividade com os animais da estória	Leitura em voz alta; preenchimento das lacunas
5	Música	Identificar palavras; pronúncia	Folha de atividade com a Letra ³³ e apresentação do videoclipe ³⁴	Reprodução oral da música
6	Animais da história	Conhecer e nomear os nomes dos animais	Site ³⁵	Expressão verbal de seus conhecimentos
7	Jogo da memória dos animais ³⁶	Reconhecer e nomear os nomes dos animais	Jogo de Cartas	Associação dos pares (nome e imagem do animal); Participação em grupo.
8	Trecho do filme ³⁷	Reconhecimento das diferenças e semelhanças entre livro e filme;	Filme	Comentários orais
9	Laufdikta ³⁸ : Vocabulário da estória	Verificar o entendimento do vocabulário da estória	Vocabulário da estória	Memorização e produção oral das palavras; Participação em grupo;
10	Caça ao tesouro ³⁹	Verificar o entendimento da sequência da estória	Trechos da estória	Memorização e produção oral das frases; Participação em grupo;

Fonte: Autoria própria

³¹ Apêndice A

³² Apêndice C

³³ Apêndice B

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=KUU5gNPpJ70>

³⁵ <http://www.bremen-tourismus.de/spiel-bremer-stadtmusikanten>

³⁶ Anexo A

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/haustiere_und_tiere_auf_dem_bauernhof/tiere/83398

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=FVdzIi9lIA>

³⁸ Apêndice C.

³⁹ Apêndice D.

A intenção inicial era começar o projeto no mês de fevereiro e terminar com a apresentação dos alunos (para os pais), de uma música sobre o tema no final de novembro. No entanto, algumas circunstâncias levaram a mudanças em algumas atividades primeiramente propostas. Por motivo de saúde da pesquisadora, o início do projeto teve que ser adiado. Outra limitação foi a mudança de tema para o 3º ano por parte da escola em meados de abril. Como a professora/pesquisadora já havia iniciado o projeto com o tema das fábulas, ela pode continuar, mas teve que fazer adaptações⁴⁰.

Cada atividade foi realizada em um dia de aula, totalizando dez aulas. Algumas das atividades tinham a duração de uma aula, 45 minutos, outras atividades eram feitas em um pouco menos ou um pouco mais de tempo.

A apresentação do tema foi feita por meio de uma apresentação de Power Point. A professora explicou aos alunos que nessa atividade eles deveriam adivinhar quais eram as histórias de acordo com as palavras que apareciam. Em cada slide havia cinco palavras relacionadas com a história, que funcionavam como dicas, e ao final dessas cinco palavras, aparecia a imagem e o nome da história.

Na contextualização da história foi feito um levantamento do conhecimento deles sobre a Alemanha com apoio em imagens e por meio de diálogo com a sala. A leitura da fábula foi feita em conjunto da primeira página do livro, ilustrada na figura 07, que contém um vocabulário básico para compreensão, e depois cada aluno leu uma página.

⁴⁰ As atividades da Tabela 2 foram as que, de fato, foram realizadas, e não as inicialmente planejadas.

Figura 7 – Vocabulário da estória: Die Bremer Stadtmusikanten.



Fonte: (XANTHOS, DOUVITSAS, 2007)

A cada página lida, a professora perguntava em português aos alunos se eles haviam compreendido o que foi lido. Na aula seguinte à leitura do livro, os alunos fizeram uma atividade de reconhecimento e nomeação dos animais da estória. Como forma de retomar e fixar o vocabulário aprendido no livro, foi apresentada a música *Die Bremer Stadtmusikanten* e cantada três vezes com todos os alunos. O jogo da memória também foi utilizado, visando contribuir para a fixação do vocabulário, visto que o tema também era sobre os animais da estória e outros que já haviam sido estudados.

Além dessas ações, também foi mostrada uma adaptação do filme *Die Bremer Stadtmusikanten* (1959), a partir da apresentação dos trechos principais da estória.

Em outra atividade, no *Laufdiktat*, em português, “ditado de correr”, os alunos foram divididos em três grupos. Cada grupo escolheu um integrante que iria escrever e os demais deveriam correr. Em seguida, os alunos foram dispostos no fundo da sala e o papel destinado a cada um, com as palavras que deveriam ser ditadas ao colega, ficou

afixado na lousa, do lado oposto aos alunos. Nesse papel estavam palavras que estavam inseridas na estória. Os alunos escolhidos para correr deveriam ir até a lousa e decorar o máximo de palavras que eles conseguissem e ditar para o colega que estava sentado. Enquanto um aluno ditava, outro aluno se dirigia até a lousa a fim de decorar o resto das palavras e assim por diante. O grupo que terminasse o registro de todas as palavras primeiro e sem erros, era o vencedor.

A Caça ao tesouro foi realizada da seguinte maneira: a professora fez uma retomada da sequência da estória com os alunos. Depois espalhou pela classe trechos da estória que deveriam ser, primeiramente, encontrados e depois colocados na ordem correta dos acontecimentos. Os alunos foram divididos em três grupos para realização dessa atividade.

Destaca-se que as atividades descritas tiveram como objetivo principal a conexão entre o aprendente com o seu objeto de aprendizagem, utilizando-se das estratégias motivacionais. Como ressaltado por Ryan e Dörnyei (2013), a partir da perspectiva do sujeito e suas particularidades, os professores podem pautar-se nas teorias da motivação para conseguir entender os possíveis resultados desse relacionamento e suas reações.

Todas as atividades visaram atender estratégias de motivação individual e em grupo e foram sustentadas pelas premissas da Pedagogia dos Estudos de Multiletramentos por meio das múltiplas formas de apresentação de um texto, conforme discutiremos no item 4.1 Na Tabela 2 encontram-se descritas as formas de apresentação aos alunos das atividades tendo em vista formas variadas de recursos, como propostas em vídeo, jogos, material online, folhas contendo atividades, uso do programa Power Point, livro, música, fotos e diálogo.

Para finalizar este item, destaca-se que houve dispensa do termo de consentimento pelo comitê de ética (TCLE)⁴¹, visto que a diretora geral da escola⁴², na condição de responsável pelos alunos e pelos trabalhos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, assinou um documento autorizando a pesquisa. Além disso, a diretora do nível Fundamental I auxiliou na formulação das perguntas para os questionários e aprovou a aplicação das questões. Um ponto que justifica essa decisão foi que a coleta

⁴¹ Anexo E

⁴² Anexo D

de assinaturas dos pais geraria dificuldades com a organização das atividades em sala de aula. Considerando que a pesquisadora é também a professora dos alunos, a aplicação de um questionário e as entrevistas poderiam ocorrer, mais fácil e naturalmente, se esses instrumentos fossem inseridos em meio a atividades didáticas com todos os alunos, não comprometendo o andamento das aulas. Tal fato já não aconteceria se um ou outro aluno não pudesse participar desta pesquisa por falta de autorização dos pais (por razões diversas, que podem incluir até mesmo o desconhecimento da relevância da pesquisa).

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Algumas técnicas de coletas de dados foram fundamentais para construir os dados analisados no trabalho. São elas a *observação participante*, o *grupo focal* e a *análise de documentos*. De acordo com André (1995),

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. A entrevista tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Assim, para alcançar os objetivos da pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos de coletas de dados:

- 1) Aplicação do questionário inicial;
- 2) Realização de conversa em forma de grupo focal;
- 3) Elaboração de um diário de campo da pesquisadora;
- 4) Aplicação do questionário final aos alunos.

O questionário 1a foi aplicado em duas etapas. Na primeira, a pesquisadora formulou perguntas que visaram fazer levantamento de aspectos que possibilitassem direcionar questões voltadas para o melhor entendimento do perfil motivacional **inicial** dos alunos. Para tanto, foram incluídas questões pessoais (idade, tempo que estuda na

escola), sobre a motivação inicial para estudar a língua (exigência dos pais/da escola ou desejo pessoal), sobre o prazer/ desprazer em estudar a língua, sobre o contato prévio com a língua, o contato com a língua em contexto extra-escola e sobre as atividades que mais/menos agradam nas aulas de alemão. (Cf. Apêndice G). Após a finalização dessa proposta a pesquisadora apresentou tal questionário para a diretora pedagógica do colégio e à orientadora da pesquisa, a fim de tomar precauções para evitar estranhamento dos alunos, visto que crianças não estão acostumadas a responder esse tipo de questões. Com isso, houve modificações na proposta inicial em relação às palavras e à formulação das frases e perguntas, visando maior compreensão para os leitores dessa faixa etária/participantes da pesquisa. Nesse processo, algumas perguntas iniciais foram resumidas em uma única questão, o que também contribuiu para que o questionário não ficasse extenso. Assim, chegou-se ao questionário 1b, que continha sete perguntas, algumas fechadas e outras abertas, e visava levantar dados sobre os alunos antes do trabalho com as atividades propostas pela professora/pesquisadora. (cf Apêndice H).

Durante a aplicação do questionário 1b, a professora leu cada uma das perguntas para o grupo de alunos, sempre esclarecendo possíveis dúvidas e estranhamentos. Alguns alunos não compreenderam, por exemplo, o sentido de ‘tema’ presente em uma das perguntas. Mesmo a professora explicando o sentido da pergunta e dando exemplos do que seriam alguns possíveis temas, alguns alunos demonstraram ainda ter dificuldade para definir uma ideia por meio de uma ou duas palavras. A pesquisadora se utilizou, então, de inferências para elaborar algumas temáticas nomeadas pelos alunos e demonstrar na prática o que se esperava dos alunos. Por exemplo, ela definiu o tema Cumprimentos para a proposta “*falar bom dia*”, nomeada pelos alunos.

Outro esclarecimento necessário aos participantes foi em relação ao tempo que eles já estudavam na escola. Muitos indicaram a série que começaram a frequentar a escola e não o período em número de anos ou meses, por ser um hábito entre as crianças da escola falar a série e não em qual ano elas entraram. Os alunos também tiveram dificuldade para mensurar a frequência com que falam alemão com algum de seus familiares.

De forma geral, as crianças foram objetivas em suas respostas, talvez pelo fato de que elas ainda não detêm um conhecimento linguístico muito amplo para justificar as

suas escolhas. Por exemplo, na pergunta número 06 (Qual(is) atividade (s) você gostaria de fazer em aula? Por quê?), a professora teve que esclarecer o termo ‘atividades’ e, mesmo após a explicação, alguns alunos não expuseram os motivos de suas sugestões.

Concluindo, partindo das premissas do arcabouço teórico desta investigação, o Questionário 1 foi formulado a fim de observar os seguintes pontos: 1) razões para a escolha de uma escola alemã, 2) conhecimentos prévios do idioma; 3) contexto dos alunos; 4) obtenção de um quadro dos elementos motivacionais iniciais para a aprendizagem do alemão e 4) expectativas das aulas e conteúdo. Esses primeiros dados contribuíram para elaboração do planejamento das aulas e para a segunda fase de coleta de dados.

A segunda fase ocorreu durante o desenvolvimento das atividades planejadas para o primeiro semestre e, após a finalização delas, foi aplicado o segundo questionário, a fim de verificar qual dessas atividades foi a preferida e como se configurou a motivação durante sua realização.

A aplicação do segundo questionário deu-se, primeiramente, em uma das classes do 3º ano. No documento foi pedido aos alunos que respondessem qual atividade com a fábula eles mais gostaram de fazer e se as ações desenvolvidas os havia deixado mais motivados para aprender alemão. A segunda pergunta gerou muitas dúvidas em relação à palavra ‘motivados’. Então para aplicação do segundo questionário na outra sala do 3º ano, a pesquisadora trocou a palavra ‘motivados’ para ‘vontade’, conforme pode ser verificado no Apêndice I.

O questionário 2 abarcou questões que buscavam saber qual atividade o aluno tinha gostado mais de fazer e por qual razão, bem como se as atividades foram capazes de lhes despertar o desejo de continuar aprendendo o idioma.

Após aplicação do segundo questionário, foi realizada uma conversa com todos os alunos em forma de roda, a partir da técnica de grupo focal, com o objetivo de fazer outras perguntas aos alunos a respeito da aprendizagem da língua alemã. Tal conversa foi também gravada, a fim de manter um registro mais preciso das impressões dos alunos. Esse momento foi conduzido pela professora/pesquisadora por meio de perguntas norteadoras e também por outras mais espontâneas que iam surgindo no decorrer da conversa. As perguntas pré-elaboradas foram:

1. Vocês já conheciam alguma fábula? Quais?
2. Vocês conheceram fábulas somente na escola ou em outro ambiente?
3. Vocês já conheciam a fábula dos músicos de Bremen?
4. Como é o título da história aqui no Brasil?
5. Vocês gostaram da estória?
6. O que vocês mais gostaram da estória? Por quê?
7. Qual das atividades vocês mais gostaram de fazer? Por quê?
8. Vocês gostaram daquela que tinha que adivinhar qual Märchen era? Por quê?
9. Vocês gostaram quando a gente leu a estória em alemão?
10. O que vocês gostaram do filme? Era parecido com a estória?
11. O que vocês fazem para aprender alemão em casa?
12. Por que vocês querem aprender alemão?
13. Vocês ficaram com mais vontade de aprender alemão depois dessas atividades? Por quê?

Essa forma de coleta de dados é bastante conhecida como Grupo Focal, definido por Gondim (2003) como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador/professor, podendo ser caracterizada, além disso, como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. O mediador nos grupos focais tem importante papel, uma vez que facilita a discussão.

Outro instrumento utilizado foi o diário de campo, mantido pela professora/pesquisadora, com registros de falas ou reações dos alunos durante as aulas, bem como das participações dos mesmos. Dessa forma, pretendeu-se, garantir maior precisão na análise de dados em fase posterior.

Finalizamos, assim, este capítulo, que teve como objetivo apresentar a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados em seu contexto de aplicação. Após a coleta foi feita a triangulação dos dados, que foram analisados com base nos referenciais teóricos adotados neste trabalho, e que serão apresentados na próxima seção.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentadas as análises dos dados, visando verificar o possível impacto das ações na disposição motivacional dos alunos para aprendizagem da língua alemã.

No primeiro item dessa seção (4.1) iremos caracterizar as atividades realizadas à luz dos **estudos dos multiletramentos e da teoria da motivação**. No item 4.2 descreveremos o perfil motivacional dos alunos que participam do projeto, item que será subdividido em **temas preferidos (4.2.1)** e **atividades mais e menos prazerosas (4.2.2)**. Finalizando a seção, no item 4.3, relacionaremos **os conceitos da teoria das dimensões da DMC** no ensino de língua estrangeira com os resultados obtidos. Pretende-se, assim, fazer verificação do tipo de engajamento dos alunos nas aulas e do possível aumento na disposição motivacional para aprendizado da língua alemã.

Destacamos que, com o intuito de preservarmos as identidades dos alunos, seus nomes foram omitidos e substituídos por A, de aluno, e um número.

4.1 Caracterizando as atividades desenvolvidas à luz dos estudos dos multiletramentos e da teoria da motivação

Conforme mencionado anteriormente, as atividades propostas ao longo do projeto visaram valer-se de estratégias para despertar ou manter a motivação dos alunos, tomando como base conceitos da teoria da motivação, em especial, a DMC, e da pedagogia dos multiletramentos. O primeiro elemento da DMC propõe a criação de condições básicas para promoção da motivação, que abrangem o comportamento adequado dos professores e um ambiente favorável para aprendizagem. Nesse item também está incluída a presença de um grupo de aprendizes que esteja coeso, isto é, que tenha os mesmos interesses e objetivos, os quais devem ser regidos por normas claras e estabelecidas.

A teoria destaca também a necessidade de haver objetivos adjacentes (ou sub-objetivos), cuja relevância é “mantida deliberadamente na compreensão dos alunos por meio de tarefas claras ancoradas e anexadas a elementos explícitos na narrativa a medida que ela se desenrola, o que garante que a energia do estudante seja canalizada em direções produtivas⁴³”. (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.193).

Aceitar o desafio de desenvolver em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de uma língua, visando ao letramento crítico é, de acordo com Rojo, trabalhar com multiletramentos. A Pedagogia dos Multiletramentos visa, segundo Cope e Kalantzis (2013, p. 2), o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida”.

Rojo e Moura (2012) destacam que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não são devidos unicamente às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que a proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de

⁴³ No original: Salient subgoals: The evolving, stepwise nature of the narrative means that subgoals are kept deliberately salient within students understanding. Clear tasks are anchored in and attached to explicit elements within the narrative as it unfolds, which ensures student energy is channeled in productive directions.

aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12) faz-se necessária.

De acordo com Rojo, a multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social atualmente, chamada de multimodalidade ou multisssemiose, exige multiletramentos, ou seja, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ibid., p.19). Os multiletramentos só são possíveis, portanto, se houver o letramento crítico, isto é, a compreensão e interpretação crítica do texto por parte dos leitores, que inferem além de uma leitura linear da narrativa e do vocabulário na língua estrangeira.

Em consonância com premissas da DMC, nesta pesquisa, escolheu-se uma estória de interesse dos alunos e a professora, como mediadora, buscou facilitar a compreensão geral da narrativa, por meio de atividades multimodais

A proposição de um conto de fadas alemão permitiu também o confronto com uma situação que lhes era conhecido desde a infância, ou seja, a leitura de contos, feita pelos pais ou na escola. Tal fato fica claro no excerto a seguir, no qual é possível notar, na conversa dos alunos com a professora, que os alunos sabem que muitos dos contos de fadas conhecidos foram escritos pelos irmãos Grimm, na Alemanha.

A7: Não, são contos de fadas.

Professora: Sim. São contos de fadas. Eu quero dizer dos irmãos Grimm. Aquele livro que você trouxe.

A20: Quer que eu mostre?

A18: Não, não. É só ouvir, né?

A7: Eu trouxe?

Professora: Não, só a Olivia. A O trouxe um livro só dos irmãos Grimm. Os irmãos Grimm são alemães. Vocês lembram?

A20: Não tem todas as histórias, mas tem algumas.

A7: O livro dos irmãos Grimm é um livro de ler ou... Ah, livro é de ler!

Professora: Olha, é um livro J que tem várias fábulas, Märchen né, tipo . Chapeuzinho Vermelho é deles, é...

A22: Branca de Neve.

A4: Cinderela.

A18: Rapunzel...

A8: Não foi a Disney que fez Cinderela?

Professora: Não.

A3: A Bela e a Fera.

A7: A Bela e a Fera não é dos irmãos Grimm.

A22: Ô prof, quem inventou a maioria dos contos de fadas foi a Alemanha, foi eles dois, por causa que...

Professora: E os músicos de Bremen é deles também.

O projeto teve duração relativamente longa, por meio das *Story Sequels*, conceito comentado anteriormente no trabalho, mantendo tensão em relação às atividades, bem como o interesse dos alunos, que as aguardavam, enquanto elas eram realizadas de modo sequencial (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, p.194). De acordo com Dörnyei (2016), enquanto o projeto é realizado, os alunos podem ser incentivados, por exemplo, a estender ou elaborar o enredo, preencher alguns detalhes ou a realizar pesquisas para tentar adivinhar o enredo seguinte. O incentivo para adivinhar o enredo foi utilizado e notou-se a decorrência de prazer diante do desafio posto, motivando os alunos, conforme podemos observar no excerto do diário de campo da professora:

Para iniciarmos o nosso projeto efetivamente, eu apresentei o tema por meio de um jogo de adivinhar as “Märchen”. A cada clique no computador, ia aparecendo uma palavra em alemão que continha algumas dicas sobre o nome daquela estória, e as crianças iam falando e tentando adivinhar. Foi muito legal ver a empolgação delas tentando adivinhar cada vez com menos dicas. Eles levantavam a mão e queriam tentar acertar o nome da estória ou até mesmo o que aquela palavra significava em português. Como estavam bem eufóricos, foi como um compartilhar de ideias do grupo de maneira audível, espontânea e imediata.

Vale ressaltar a importância da escolha da narrativa na proposta *Story Sequels*, que deve ser de interesse dos alunos, tanto em relação ao tema, quanto ao enredo. Esse é o primeiro ponto capaz de conquistar os estudantes a se engajarem no projeto e na aprendizagem. No caso da narrativa escolhida para este projeto, a temática mostrou-se relevante, conforme foi possível inferir a partir dos excertos a seguir.

A24: Eu gosto de essas fábulas aí que a gente aprende e a gente consegue aprender alemão, brincar e ainda mais naquela que eu tinha colocado...

Outro fator importante, apontado por Dörnyei, e citado anteriormente, é que, a depender da competência de L2 da turma e do nível de dificuldade da narrativa, pode ser necessário apresentar alguns conteúdos previamente à apresentação da estória, como o novo vocabulário. Essa ação foi realizada e, de fato, contribuiu para o entendimento da estória.

Destacamos, também, que conhecer os alunos e aplicar o questionário inicial, a fim de realizar um levantamento de seus interesses, foi fundamental para o processo de

escolha do texto, bem como das atividades desenvolvidas, uma vez que, dessa forma, foi possível obter dados a respeito do perfil do alunado. Tal procedimento vai ao encontro das premissas de Dörnyei (2014, 2016) segundo o qual é necessário criar condições motivacionais básicas e gerar motivação inicial. Nota-se que a escolha de tema de interesse favoreceu a criação de tais condições, conforme exposto nos excertos a seguir:

Professora: Todas? Vocês gostaram quando a Frau fez aquele de adivinhar qual Märchen que era?

Todos: Sim!

Professora: Foi legal?

Todos: Foi.

Professora: Eu ia falando várias palavras e vocês tinham que adivinhar o conto de fadas que era.

Todos: Sim!

Professora: Por que foi legal esse?

Todos: Ah, porque a gente sabia já.

Professora: Vocês gostam de adivinhar?

A4: É, por que a gente adivinhava.

Professora: É como se fosse um desafio.

A24: Eu gostei porque eu sou “adivinharista”.

Ademais, após refletir sobre as respostas dos alunos obtidas no primeiro questionário, a professora/pesquisadora estabeleceu como objetivo geral do programa, associar construção de conhecimento e diversão. Tal objetivo foi traçado considerando-se que maioria dos alunos manifestou em suas respostas ao primeiro questionário, o desejo de aprender brincando. O relato no diário de campo da professora nesse dia descreve o momento em que isso foi decidido.

Hoje foi o dia em que lhes apresentei o nosso projeto e como ele seria conduzido. Já durante a explicação eles se mostraram interessados e curiosos, pois expliquei que iríamos trabalhar durante essas próximas dez aulas de um modo diferente, mas que eu achava que eles iriam gostar. Nesse momento, eles me olharam fixamente e esperavam com os olhos a finalização daquela frase. Foi então que eu disse que o nosso objetivo nas próximas aulas teria o título de: “Aprender brincando”. Eles festejaram bastante entre eles e ficaram mais curiosos ainda para que eu contasse o que iria acontecer. Nesse momento eu tive certeza que aquele foi um objetivo claro e um gatilho para a motivação aumentada deles na língua.

Como é apontado na teoria de Dörnyei, Henry e Muir (2016), todo processo de DMCs tem um ponto inicial bem claro e um objetivo final, que são mantidos por elementos da rotina, pelos sub-objetivos de cada atividade e pelos feedbacks positivos. A reação dos alunos à proposta do projeto foi claramente positiva e inferimos que a professora se utilizou de duas estratégias no âmbito individual para promoção de motivação: despertar o interesse do aluno e tornar os materiais de ensino relevantes para os aprendizes.

Com base em Dörnyei (2014), é possível afirmar que a reação de festejar dos alunos evidenciou que a professora conseguiu atender aos objetivos deles. Diante da manifestação de alegria dos alunos, por meio do relato da professora, pode-se afirmar que aquela conversa atuou também como um disparador para os trabalhos futuros. Esse critério se articula com um dos princípios de uma DMC, que é a proposição de um objetivo significativo e que move uma ação apropriada com o propósito de alcançá-lo.

Partindo dos objetivos individuais pontuados pelos alunos no primeiro questionário, chegou-se a um objetivo abrangente e geral, que mesclou um pouco do que cada um desejava e que envolveu o grupo.

Uma das estratégias sugeridas por Dörnyei (2014) para o trabalho em grupo é o uso de dinâmicas para atingir o maior número de pessoas em um grupo que podem, também, evocar os princípios de interação e colaboração da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Por meio dessa estratégia o professor pode promover melhor interação, não somente na relação entre os alunos, mas também aluno/professor. Nos excertos que se seguem, após ter sido perguntado aos alunos se as atividades os deixaram com mais vontade de aprender a língua alemã, o aluno A7 ressaltou a relevância do trabalho em grupo para que ele gostasse da atividade e o aluno A24 destacou, no grupo focal, a importância da ação em grupo em um dos trabalhos:

A7: Porque eu gostei do grupo e me interessei.

A24: Uma pessoa não dá pra fazer isso sozinho, eles precisam se juntar.

Os dois alunos destacam a importância da união com colegas, relacionando isso ao momento da estória, no qual os animais atuaram juntos, unidos, em grupo, para conseguirem espantar os ladrões. Neste ponto podemos destacar o leitor crítico que está refletindo o texto dos Saltimbancos chegando a uma ‘moral da estória’ do valor de agir

coletivamente considerando a individualidade de cada um do grupo, característica essencial da pedagogia dos multiletramentos.

No trecho a seguir, pode-se também notar na fala do aluno A8 o posicionamento crítico de levar a situação de aprendizagem para a sua própria importante realidade de trabalho coletivo.

Professora: Vamos começar aqui com a Manu. Qual foi a atividade que você escolheu, que você mais gostou e por quê?

A8: Eu gostei mais do caça ao tesouro, porque a gente fazia um trabalho mais ou menos em grupo, aí uma pessoa ia lá, pegava, juntava e tentava achar a estória.

Na afirmação do aluno A8 é possível notar a compreensão crítica da importância do aprender brincando e fazer adaptações para uma brincadeira servir para fins pedagógicos em grupo, evidenciando a abrangência do trabalho e do entendimento quando a atividade é realizada de forma coletiva.

Durante o grupo focal, um aluno levantou um ponto importante acerca das razões pelas quais ele não gosta de aprender alemão por meio de histórias e houve um momento de tensão entre todos os participantes da roda.

A5: Porque têm algumas palavras que você não conhece, aí tudo é difícil pra entender a história.

A partir desse ponto levantado pelo aluno A5, a professora lembrou a eles que antes de começar a leitura da história, ela havia disponibilizado uma página com o vocabulário necessário para a compreensão do texto. Outros alunos também pontuaram o uso do dicionário físico ou online para acesso às palavras desconhecidas, elementos da multimodalidade textual, coerente com a teoria dos multiletramentos.

Ainda com foco no caráter dos trabalhos desenvolvidos, destaca-se que, antes de aplicar o segundo questionário, a professora lembrou, juntamente com os alunos, todas as atividades que foram realizadas ao longo das dez aulas e destacou no diário de campo a reação deles durante esse exercício.

Eu me surpreendi com a empolgação deles ao lembrar as atividades que fizemos. Eles não se esqueceram de nenhuma, mesmo daquelas que, ao meu ponto de vista, não foram tão atraentes a eles.

O trecho do diário de campo demonstra que eles já apresentavam motivação nesse momento do registro. Em relação aos princípios da pedagogia dos multiletramentos, tencionou-se, por meio das atividades realizadas, considerar o aluno como um usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador e em confronto com um ensino diferenciado (Rojo, 2012), na medida em que se utilizou de cartas, recursos computacionais, materiais visuais, auditivos, fílmicos, entre outros (ver Tabela 2, p. 76).

À luz dos estudos dos multiletramentos, base para a promoção da motivação, o planejamento das atividades partiu “do princípio de que a produção de sentidos e significados, na história da sociedade humana, sempre se construiu com base na diversidade de formas, textos e práticas as semióticas” (FERRAZ E CUNHA, 2018, p. 463).

A apresentação do tema e a contextualização da estória são aspectos pertencentes à pedagogia dos multiletramentos uma vez que exigiram um levantamento do conhecimento dos alunos sobre o tema: *Märchen* e de aspectos culturais da Alemanha e também do Brasil, questões que abarcam contextos socioculturais específicos.

A leitura da estória, bem como a música e os jogos de cartas e de movimento caracterizam a articulação dos diferentes tipos de linguagem (hibridismo) utilizados pela professora por meio das imagens, palavras, movimentos e sons, como pode-se observar no excerto a seguir do grupo focal.

Professora: L, qual foi a sua que você mais gostou?

A21: Caça ao tesouro, porque eu achei legal e também eu gosto de tentar achar coisas, assim, embaixo da mesa, na cadeira... é legal.

Professora: E vocês acham que isso ajuda a estudar alemão?

Todos: Sim!

A12: Porque a gente tem que montar uma ordem em alemão.

Professora: P, o que você mais gostou?

A4: Caça ao tesouro, porque eu gosto de adivinhar as coisas e de procurar as coisas.

O conceito de multiletramentos abrange uma convergência de práticas relacionadas “com o sonoro, o visual, o espacial e o gestual, proporcionando diversas formas de interação (leitor/produtor) com vários interlocutores (interfaces, mídias, texto, discurso, outros usuários” (FERRAZ E CUNHA, 2018, p.464), como pode-se constatar

na atividade da projeção do filme da estória e a de conhecer e nomear os nomes dos animais valendo-se do site que o próprio governo alemão disponibiliza para turista conhecer os pontos turísticos de sua cidade (Bremen).

No item 4.2.2 discutiremos mais amiúde as atividades preferidas. Na articulação com os estudos em foco, notamos que, dentre as razões para maior prazer em certas atividades, destaca-se a possibilidade de maior movimento em sala, o hibridismo textual e a multimodalidade (COPE E KALANTZIS, 2009), visto que reuniram modos diferentes de apresentação e realização do texto: seja por meio do papel ou por mídias digitais. De acordo com Rojo (2012), a partir do uso de tais procedimentos, os alunos puderam, também, refletir sobre a estória e tornar-se criadores de sentido, lidando de forma positiva, assertiva e adequada com os diferentes tipos de textos que lhes foram apresentados.

Em certo momento, eu questionei as crianças sobre fábulas, se eles já conheciam outras e como conheciam, se aprendiam apenas na escola ou também em casa. Mais uma vez os alunos se mostraram motivados e participaram, dividindo suas experiências com leitura de fábulas, em grande parte realizada em família. Nesse momento, também, compartilharam os trechos da estória que mais gostaram e explicaram quais atividades foram mais prazerosas no trabalho com a fábula.

O excerto do diário de campo da professora anteriormente citado exemplifica que os alunos criaram os seus próprios sentidos na medida em que colocaram as suas próprias experiências em contato com as atividades propostas trazendo, desse modo, o seu perfil individual com o projeto.

Mais adiante, no item 4.2.3 será apresentada de forma detalhada a análise dos dados das atividades mais prazerosas e o seu papel na motivação dos alunos para aprender a língua alemã.

4.2 O perfil motivacional dos participantes

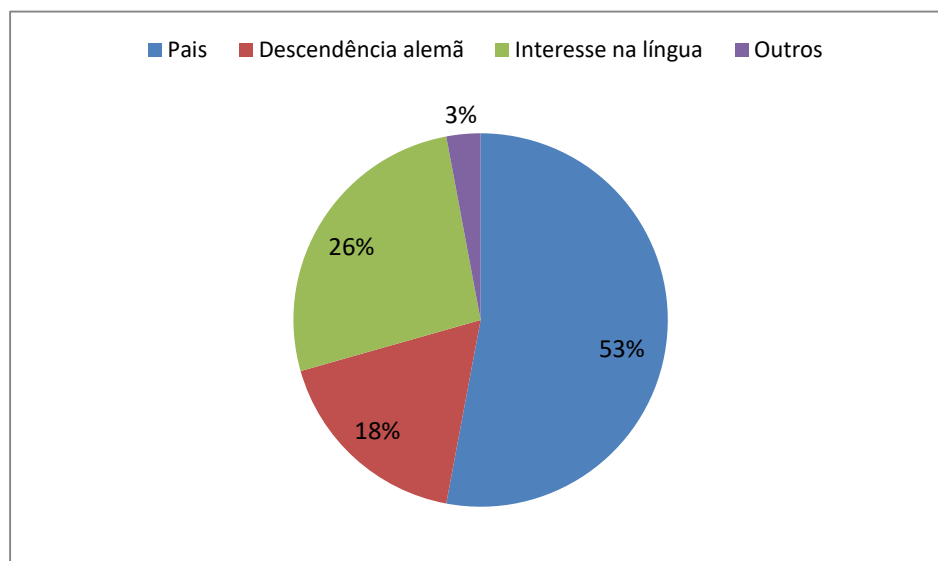
O perfil motivacional dos participantes da pesquisa para aprendizagem do alemão foi construído a partir da triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Para mapear o perfil motivacional, organizamos os dados da seguinte forma: no item 4.2.1 descreveremos a motivação inicial dos alunos para aprender alemão, bem como o histórico de sua presença na escola. No item 4.2.2 apresentamos os temas mais prazerosos abordados em sala de aula e, no item 4.2.3, as atividades mais e menos prazerosas. Por fim, no item 4.3, articularemos os dados do perfil motivacional com as teorias da DMC.

4.2.1 Motivação inicial para aprender alemão

Com base no questionário 1, conforme mencionamos, pudemos traçar o perfil das principais razões dos alunos para a escolha da escola e do alemão, as quais são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Representação das razões para escolha por uma escola alemã



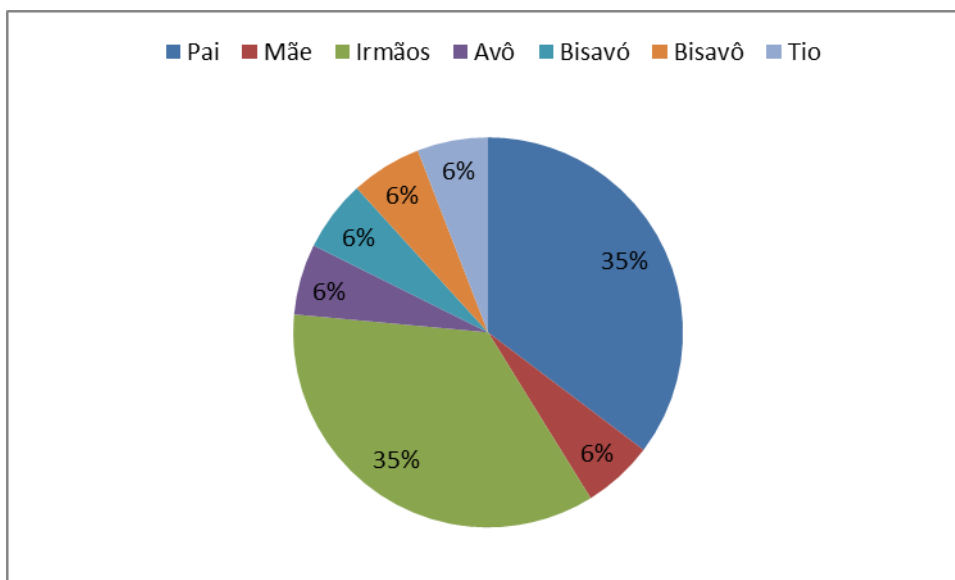
Fonte: Autoria própria

Uma parte dessa porcentagem pode ser justificada pela influência da ascendência alemã na vida desses alunos, visto que 18% dos alunos afirmaram ter um conhecimento prévio da língua devido influência de algum familiar próximo.

O gráfico 1 revela que 53% dos alunos estudam em uma escola alemã por decisão dos pais. Esse dado já era esperado, visto que, como apontado por Gardner (2009), o apoio e direcionamento dos pais nas escolhas dos filhos, de forma geral, indica estímulo e preocupação com o futuro deles. Apesar desse direcionamento dos pais ser positivo na aprendizagem dos seus filhos, muitos alunos não demonstram interesse pessoal em aprender essa língua. Possivelmente, isso justifica o fato de apenas 26% dos alunos apontarem a escolha da escola como decorrente do interesse próprio na língua alemã.

Nota-se também, uma dificuldade dos alunos em mensurar a frequência com que falam alemão com algum de seus familiares no primeiro questionário.

Gráfico 2 – Representação dos familiares que falam a língua alemã



Fonte: Autoria própria

A partir do gráfico 1 é possível notar que o contato dos participantes da pesquisa com a língua alemã ocorre, em 70% dos casos, com a figura paterna ou com irmãos, geralmente mais velhos, que também frequentam a mesma escola. Esse fato, no entanto, não implica prática da língua em situação familiar, que segundo as respostas, é feita raramente, conforme respostas a seguir.

[Você fala em alemão com essa pessoa?
 () sempre () frequentemente () raramente () nunca]

A3: [com] Meu pai (frequentemente)

A4: [com] Meu pai (raramente)

A7: [com] Meu irmão (nunca)

Outro aspecto observado refere-se ao tempo de frequência da escola. A partir dos dados, notamos que a maioria dos alunos frequenta a escola há, no máximo, quatro anos, ou seja, 21 de 26 alunos responderam frequentar a escola entre 2 e 4 anos. Esse dado mostra que a maioria dos participantes da pesquisa tinha contato com a língua alemã na escola de, no mínimo, dois anos independentemente do contato com a língua em situação familiar.

Mais adiante, no item 4.3, veremos com base nas respostas segundo questionário, que 99% dos alunos se mostraram motivados a continuar aprendendo a língua alemã a fim de obter satisfação e prazer pela aprendizagem por meio das brincadeiras.

No próximo item focalizaremos os temas preferidos dos alunos

4.2.2 Temas e procedimentos didáticos preferidos dos alunos

Os temas de interesse apontados pelos alunos foram variados, e muitas vezes mais relacionados a materiais didáticos que a temáticas específicas. Todavia, foi possível inferir a partir das respostas que a preferência se relaciona mais frequentemente com aspectos do cotidiano desse público alvo e da cultura alemã. Nas respostas de um total de 26 alunos, os temas que eles gostariam de tratar foram em especial relacionados a músicas, histórias alemãs, comidas, animais, família, futebol, dias do mês, abecedário, números, natureza, objetos, brincadeiras, comunicação e aspectos da cultura. Porém, foram recorrentes as referências a ‘Tudo’, como tema preferido, conforme os exemplos de alunos a seguir.

[Quais os temas que você gostaria de aprender?]

A2: Tudo.

A28: Futebol e tudo.

Inferimos que essa nomeada disposição para aprender “Tudo” por parte das crianças evidencia a dimensão da emotividade positiva citada por Dörnyei, Henry e Muir (2016), pois até mesmo uma atividade que pode não ser muito ‘legal’ para eles, os desperta a aprender e buscar o objetivo final de progresso na língua alemã. Os autores pontuam que essa emotividade ocorre durante a aprendizagem, porém pode-se observar que os alunos já dispõem dela antes mesmo de começar o novo ano com conteúdos e professora novos para eles.

Outro tema de interesse recorrente nas respostas (5) foi o conhecimento de elementos da cultura alemã, englobando aspectos da comunicação, características do idioma e literatura autêntica.

[Quais os temas que você gostaria de aprender?]

A10: O que tem na Alemanha, porque eu sou curiosa.

A14: Sobre a Deutsch.

A19: Histórias alemãs.

Nesses exemplos pode-se perceber a influência do fator interno e externo na motivação inicial de aprender alemão, apontada por Dörnyei (2014). As motivações influenciadas por fatores internos podem ser agrupadas e sintetizadas da seguinte forma:

- **Interesse pela cultura (18%):** conhecimento sobre a cultura escrita/oral das histórias alemãs autênticas;
- **Interesse pela língua alemã (19%):** interesse em conhecer sobre a língua;
- **Interesse pelo país (24%):** conhecer o país de origem do idioma aprendido, semelhanças e diferenças com o país de residência, no caso Brasil;
- **Curiosidade (15%):** interesse em conhecer mais sobre a língua, embora ela seja tida por alguns como difícil;
- **Interesse pessoal (24%):** aprender línguas estrangeiras.

Um tema que também foi sugerido pelos alunos (4) para se aprender alemão nas aulas foi a música.

[Quais os temas que você gostaria de aprender?]

A7: Músicas.

A9: Nomes da família e músicas.

A17: Música e outras coisas.

A música é um elemento que faz parte do contexto da criança e, em sala de aula, a envolve no próprio universo por meio de contato afetivo com a sua realidade e estilo de aprendizagem. Por meio do uso de músicas autênticas na língua alvo, o professor lança mão de características da abordagem comunicativa, como uso de linguagem autêntica e promoção de compreensão intercultural uma vez que a música é característica da cultura de uma nação e expressão de um povo. Em consonância com tal proposição, Higa (2010, p.10) salienta que, “a cultura caracteriza o comportamento, regras e crenças de um povo, que são carregados de significados e a música é importante ferramenta de construção de conhecimento”.

Foi possível observar, ainda, que os fatores externos da motivação dos alunos relacionam-se, prioritariamente, com a intenção de obter relações com a comunidade linguística da língua alemã, conforme ilustram os excertos a seguir:

[Quais os temas que você gostaria de aprender?]

A6: Falar bom dia, porque eu posso conhecer alguém que só fala alemão.

A16: Gosto de aprender alemão como aprender a conversar em alemão.

A22: Eu queria aprender a falar respostas.

A23: Benvindo.

A27: Comunicação.

Os trechos supracitados evidenciam o interesse dos alunos em realizar algum contato com falantes nativos da língua alemã, de modo que a comunicação com eles seja bem-sucedida. No gráfico 3, apresentamos, de forma resumida, as motivações dos alunos em duas categorias: causadas por fatores nomeadamente internos ou externos.

Gráfico 3 – Fatores geradores de motivação

Fonte: Autoria própria

Analisando os dados do gráfico 3, pudemos verificar que 73% dos estudantes apresentam motivação ocasionada por fatores internos na escolha dos temas. Esse índice é considerado alto, mas já era esperado devido ao público alvo da pesquisa. Supõe-se que crianças dispõem de motivação intrínseca, ansiando o que Gillet et al. (2012) caracteriza como a busca para obter satisfação e prazer com base em uma atividade.

As respostas dadas no questionário 1 pelos alunos acerca dos fatores geradores de motivação influenciaram as ações do professor durante todo o processo de desenvolvimento do programa. Dessa forma, é possível dizer que a reflexão contribuiu para um dos princípios da pesquisa-ação e das práticas situadas e transformadas dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Em relação aos procedimentos metodológicos preferidos, algumas crianças destacaram que as atividades desenvolvidas os ajudaram a aprender e se divertir ao mesmo tempo, que é o maior objetivo deles de acordo com os relatos.

[As atividades te deixaram com mais vontade de continuar aprendendo alemão?

Por quê?]

A10/19: Sim, porque eu gosto de aprender brincando.

A14: Porque foi legal e me ajudou a aprender!

A25: Sim. Porque é divertido e a gente aprende mais ainda.

Algumas crianças destacaram que a motivação para continuar aprendendo a língua alemã é só pelo motivo dela ser “legal”, pois há a possibilidade de brincar na aula.

[As atividades te deixaram com mais vontade de continuar aprendendo alemão? Por quê?]

A11: Sim, porque sem brincadeiras na aula ficaria chato.

A24: Sim. Porque se não tivesse brincadeira na aula de alemão eu não gostaria de aprender alemão.

Assim, ainda que a disciplina língua alemã seja obrigatória na escola, o fato de ela ser lecionada às crianças aponta para a necessidade de se elaborarem atividades que sejam voltadas para o contexto deles, que ainda é um mundo de brincadeiras. O professor pode valer-se de atividades dinâmicas para atender ao seu público-alvo sem que eles necessariamente estejam conscientes de seu aprendizado efetivo e de outros almeçados por eles.

Pela realidade social dos sujeitos da pesquisa, ir para a Alemanha, que é o principal país que fala a língua alemã, não é um objetivo distante. Desse modo, os alunos veem no aprendizado da língua um dos requisitos para conseguir se relacionar no país, como no excerto do grupo focal abaixo:

[As atividades te motivaram a continuar aprendendo alemão? Por quê?]

A5: Sim. Porque quando eu for pra Alemanha eu vou saber falar.

A12: Sim, porque as atividades foram legais e quero aprender mais alemão para conhecer uma língua nova.

A25: Então é muito bom a gente aprender porque assim quando a gente for para esse lugar, lá para a Alemanha, a gente vai saber já algumas palavras. Então isso é muito bom!

A16: Eu quero falar com o meu primo no final do ano, porque ele é da Suíça.

A visão dos alunos sobre aprendizagem é destacada na teoria do *Self-System* (DÖRNYEI, 2005) e do DMCs (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016, 2016), segundo as quais ela é essencial para o sucesso do aprendizado. A autoimagem que o aluno tem dele e do processo, uma vez acionada pelo professor, faz o aluno lembrar do objetivo final, impactando na realização individual das tarefas.

Vale destacar que o aluno A12 afirma que as atividades lhe proporcionaram a motivação para continuar aprendendo a língua alemã, pois ela é algo novo para ele. O novo como elemento motivador vai ao encontro da proposição de Vallerand (1997), conforme apresentado nas discussões teóricas.

Abaixo, serão evidenciadas as atividades que proporcionaram mais e menos prazer aos alunos.

4.2.3 Atividades mais e menos prazerosas

A partir do segundo questionário, a professora pôde obter informações sobre as atividades que eles mais gostaram, as justificativas pelas quais elas foram escolhidas e se elas os motivaram em sua aprendizagem.

Notamos que as atividades “com brincadeiras” foram as preferidas (9 alunos). A brincadeira é um elemento bastante presente no contexto infantil, uma vez que as crianças relacionam uma aprendizagem prazerosa com o lúdico, como exemplificamos com o excerto de A21. Ao ser indagado, no questionário, qual atividade gostaria de fazer em aula, o aluno respondeu:

A21: Brincar. Porque toda criança gosta.

A resposta do aluno A21 é claramente uma “dica” ao professor de como agradar e atingir os seus objetivos com seu público alvo. Segundo Silva (s.d, p. 06), o trabalho com o lúdico em sala de aula de LE estabelece relações afetivas e prazerosas diretas com o objeto de aprendizagem. O significado prazeroso está em consonância também com a natureza intrínseca da motivação destacada por Gillet et. al. (2012), juntamente com a motivação extrínseca da finalidade da atividade, no caso, comunicar-se.

Ao serem indagados se gostam de aprender alemão por meio de histórias, os alunos responderam positivamente e enfatizaram o prazer diante da oportunidade de conhecer e ler histórias em alemão, conforme evidenciam os alunos A13, 16 e 24.

A13: Porque é uma oportunidade de aprender alemão e saber entender as palavras que estão em alemão.

A16: Eu gosto de ler coisa em outra língua.

A24: Eu gosto dessas fábulas que a gente aprende.

A classificação feita por Vallerand (1997) da motivação intrínseca (em três tipos) nos valerá como base para classificar os tipos de motivação intrínseca apresentada pelos alunos na escolha das atividades desejadas nas aulas de língua alemã resumida na Tabela 3.

Tabela 3 – Tipos de motivação intrínseca

TIPOS DE MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	NÚMERO DE ALUNOS
Motivação para aprender	4
Motivação para realização (de atividades lúdicas)	7
Motivação para estímulo da experiência (com a língua, com o grupo, com o material).	15

Fonte: Autoria própria

A Tabela 3 ilustra os três tipos de motivação intrínseca, proposta por Vallerand (1997), e encontradas nos dados deste trabalho. Verificamos que quatro alunos dispõem de **motivação para aprender** (constituída pelo engajamento em uma atividade por prazer e satisfação de entender algo novo), sete de **motivação para realização** (marcada pelo engajamento no desenvolvimento da atividade) e 15 alunos que dispõem de **motivação para estímulo da experiência** (caracterizada pelo engajamento em atividades que promovam sensações agradáveis).

As atividades prazerosas mais citadas foram o “Caça ao Tesouro”, “*Laufdiktat*: ditado de correr” e “Filme: *Die Bremer Stadtmusikanten* (1995)⁴⁴” e, dentre os motivos, apontados para essa escolha, foi que essa atividade foi “legal” e contribuiu para o aprendizado da língua.

A11: Filme me ajuda a aprender.

A12: Caça ao tesouro, porque ela foi um desafio a entender a sequencia em alemão.

A24: O ditado de correr. Porque você fica mais rápido, aprendendo alemão e brincando.

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=DuzwxeCHBmE> Acesso em 05/08/2017

Ao refletir no diário de campo no dia da atividade com o Filme: *Die Bremer Stadtmusikanten* (1995), a professora destacou que, apesar de eles terem dado risadas e interagido com as cenas do filme, na avaliação feita ao final do filme, alguns alunos disseram não ter gostado. Todavia, o questionário mostra essa atividade como uma das preferidas.

As duas atividades preferidas dos alunos foram as que exigiram movimento/deslocamento deles em sala de aula, naturais da característica, do interesse e do contexto do público alvo, ou seja, crianças de oito anos. Tal fato deve ser considerado, tendo em vista as proposições das estratégias no nível individual. Durante a entrevista os alunos A5, A6 e A13 comentaram sobre a possibilidade de correr em sala de aula como a atividade que mais gostaram.

A5: O ditado de correr.

Professora: Por quê?

A5: Porque eu tive a oportunidade de correr em aula e você aprende a escrever os nomes em alemão.

A13: Eu gosto muito de correr.

A6: ... e na aula não pode!

Em seu relato a professora também aponta que as atividades que dependiam de agilidades motoras foram as que mostraram mais animação e empenho dos alunos.

Na atividade do “Caça ao tesouro” e do “Laufdiktat”, notei um entusiasmo maior deles, pois eles precisavam se deslocar pela classe e interagir diretamente com os colegas para realizar a tarefa. Um aluno até falou na entrevista que a atividade foi legal porque eles puderam correr na sala, onde normalmente é proibido.

No relato do aluno A12 evidencia-se a sua característica de aprender pelo *desejo de saber* por meio de um desafio (PERRENOUD, 2000). No grupo focal, o aluno A10 afirmou que foi motivado a aprender a língua alemã por meio da atividade do ditado de correr, uma vez que ele foi desafiante.

A10: Ditado de correr.

Professora: Por quê?

A10: Porque é mais divertido e mais desafiante.

Professora: Você gosta de desafios para aprender alemão?

A10: Uhum.

Tendo em vista esse componente da aprendizagem, o desafio, a proposta abrangeu o princípio de *equilíbrio de desafios* salientado por Dörnyei, Henry e Muir (2016). Assim como o aluno A10, o aluno A24 descreveu a sua preferência pela atividade do ditado de correr e por todos os benefícios que ela o trouxe. A atividade em si não era de um alto nível de dificuldade. Todavia os desafiava e se fez relevante para o contexto e para a confiança do aluno em realizá-la.

A24: Eu também gostei do ditado de correr pelo motivo de que a gente fica mais rápido correndo, a gente aprende coisa legal, a gente brinca, aprende alemão e é isso.

Professora: E você gostou de correr e ter que decorar a palavra?

A24: Sim.

Professora: E não era difícil?

A24: Não.

A atividade envolvendo a música dos músicos de Bremen não foi a mais votada. Entretanto, os alunos apontaram o interesse e o estímulo de canções para aprender uma língua estrangeira, conforme se pode verificar nos excertos dos alunos A20, A24 e A25 e também no relato no diário de campo da professora.

A20: Eu gostei de ouvir a música porque eu gosto de música e essa música é legal.

A24: A música, porque me ajuda a aprender alemão, eu gosto de aprender outra língua assim.

A25: [...] a música é muito legal e divertida.

Professora: Eles gostaram bastante da música, já gravaram a letra e estão interagindo.

Professora: Eles pediram para colocar a música dos músicos de Bremen enquanto recortavam e colavam as folhas da aula. Eles cantam sempre muito animados essa música.

Alguns alunos afirmaram que todas as atividades atenderam a seus interesses e ao objetivo final estabelecido pela classe e pela professora, conforme se verifica nos excertos a seguir.

A2: Todas, porque são divertidas.

A3: Eu gostei de todas as atividades, porque são todas legais.

A4: Eu gostei de todas por que são legais.

Apenas um aluno disse que a atividade não o motivou tanto, por se tratar de uma língua complexa.

A8: Mais ou menos. Porque alemão não é a melhor língua e não gosto muito. É muito difícil⁴⁵.

Esse ponto é relevante e deve ser destacado, visto que foi a primeira vez que a língua alemã foi mencionada como difícil. Notamos que a maioria do público alvo da presente pesquisa expõe reações positivas em relação ao idioma aprendido, não apresentando a crença tipalizadas de que o povo alemão é frio, direto, metódico e a língua alemã é difícil, impossível, rude entre outros (ROZENFELD, 2008, p. 102).

A resposta desse aluno surpreendeu a professora, visto que essa afirmação não estava coerente com sua postura em sala de aula, tendo em vista que ele é esforçado e participativo em todas as propostas. Por meio do questionário a professora identificou essa imagem sobre a língua, observou mais atentamente as posturas dele em sala de aula e procurou intervir, buscando alcançar uma mudança nessa percepção da língua.

Ao serem indagados sobre as atividades que não gostariam de realizar (questionário 1, pergunta 07: Qual(is) atividade(s) você não gostaria de fazer em aula? Por quê?), boa parte dos alunos respondeu “nada”, demonstrando abertura para quaisquer tipos de atividades que pudessem ser propostas.

Reiteramos, assim, a dimensão da emotividade positiva citada por Dörnyei, Henry e Muir (2016), em que até mesmo uma atividade que pode não ser muito atraente para eles, os desperta a aprender e buscar o objetivo final de progresso na língua alemã.

Os excertos a seguir ilustram como eles expressam aceitar qualquer atividade que os leva a aprender a língua alemã e seu interesse em adquirir conhecimento naquele momento, independentemente do que fosse proposto para isso. Ao serem indagados sobre o que não gostariam de fazer, as respostas foram:

A3: Nada, porque quero aprender tudo.

A2: Nada. Porque adoro fazer tudo.

A15: Nada.

A16: Eu gosto de todas.

A18: Eu gosto de tudo.

A20: Nada.

A21: Eu gosto de fazer tudo.

A22: Eu gosto de tudo.

A24: Eu gostaria de fazer tudo.

A23: Gosto de tudo.

A27: Nenhuma coisa.

⁴⁵Os textos dos alunos foram mantidos no original e, portanto, deslizes de escrita não foram corrigidos.

Aqueles que mencionaram algo que não gostariam de fazer elencaram atividades como pintar, cores, comidas, colar folhas, prova, produção de texto, fazer tarefa, leitura (pois, de acordo com a criança, ela odeia ler). Recorrente, ainda, em diversos questionários, estava “escrever”, como algo que eles não gostariam de fazer nas atividades, nem mesmo para aprender a língua alemã, o que reafirma que eles se sentem mais motivados ao realizarem atividades mais lúdicas.

A4: Pintar, cores, comidas.

A5: Colar folhas.

A9: De escrever.

A7: Iscrever.

A17: Escrever

A8: De leitura, porque eu odeio ler.

Concluindo, pudemos depreender a partir dos questionários, do diário de campo e da entrevista, que é significativo para os alunos aprender brincando, realizar atividades que sejam mais lúdicas e que possibilitem construção do conhecimento em atividades menos tradicionais como é a escrita, por exemplo. Nota-se que eles desejam um ambiente propício a aprender, mais lúdico, como veremos mais minuciosamente no próximo item.

4.3. Correntes Motivacionais Diretas (DMC) para aprender alemão

Para alicerçar nossa discussão, é possível articular os dados obtidos com a teoria das correntes Motivacionais Diretas (DMC) de Dörnyei. Conforme, mencionado, o autor defende a necessidade do professor, que tem a intenção de ensinar L2, criar um ambiente propício à aprendizagem. Isso significa gerar uma motivação - ou um impulso - que seja capaz de estimular e apoiar comportamentos de longo prazo, como aprender uma língua estrangeira, que no caso específico desta pesquisa, era o alemão.

Nessa perspectiva, diferentes textos e temas, ao invés de serem abordados de modo tradicional, podem/devem ser trabalhados em sala por meio da utilização de diferentes semioses e recursos tecnológicos, a fim de mobilizar o interesse do aluno.

O prazer na aprendizagem, por meio de material multimodal e/ou atividades que envolvam movimento, foi expresso pelos alunos de forma recorrente, conforme dados a seguir:

[Qual (is) atividade (s) você gostaria de fazer em aula? Por quê?]

A3: Brincadeiras em alemão.

A4: Brincadeiras em alemão.

A5: Desenhar.

A7: Pintar.

A11: Assistir vídeo.

A13: Esconde-esconde.

A18: Brincar.

A19: Pintar e brincar.

A21: Brincar.

A professora/pesquisadora, com as respostas dos alunos em mãos, acerca daquilo que lhes dá maior prazer em sala de aula, elaborou as atividades de aula e conseguiu, assim, atingir o interesse e manter a motivação no decorrer do projeto, conforme foi possível depreender dos dados. Ao trabalharem com atividades que gostam de fazer e participando ativamente, inclusive nas rodas de conversa, os alunos, motivados, percebiam que podiam aprender alemão e que a língua não era algo distante e inacessível.

Tal procedimento vai ao encontro da teoria do *Self-System*, abordada anteriormente, segundo a qual é importante que o professor considere percepção dos alunos sobre a própria aprendizagem. Reiteramos que Dörnyei (2001) toma esse elemento como um dos componentes para a sustentação da motivação. De acordo com o autor, essa imagem que o aluno faz de si mesmo e de sua aprendizagem é essencial para o seu sucesso na aprendizagem e pode impulsioná-lo em seus comportamentos individuais, afetando a sua energia, seu foco e seu comprometimento na realização das tarefas. Tais aspectos são também, importantes elementos na sustentação da DMC.

Todo o processo durante o projeto permitiu que os alunos criassem uma imagem positiva deles mesmos, que era reforçada sempre pela professora, ao incentivar e valorizar as experiências de todos com o alemão, como consta alguns trechos do diário de bordo.

Ademais, ainda em consonância com a DMC, é muito importante que o professor, como facilitador de aprendizado, retome a seus alunos a direcionalidade de seus objetivos e o que favorece sua aprendizagem, encorajando-os a desenvolver e aperfeiçoar a visão que têm deles mesmos e o autoconhecimento.

Nesses trechos do questionário e do grupo focal pode-se verificar o reconhecimento do que os ajudou a estudar a língua e direcionar o aprendizado.

Questionário

[Qual foi a atividade das fábulas que você mais gostou de fazer? Por quê?]

A11: Filme me ajuda a aprender.

A12: Caça ao tesouro, porque ela foi um desafio a entender a sequência em alemão.

A24: O ditado de correr. Porque você fica mais rápido, aprendendo alemão e brincando.

Grupo focal

Professora: Mas por que [caça ao tesouro] é legal?

A22: ... e pode a gente só tentar adivinhar onde estão.

((inint)): É!

((inint)): Você aprende mais alemão.

A14: Eu gostei de correr pelo motivo de que a gente fica mais rápido correndo, a gente tá aprendendo coisa legal, a gente brinca, aprende alemão e... é isso.

A8: O ((inint)) de correr, porque você tem a oportunidade de correr em aula, daí você aprende a escrever....

A conexão entre o mundo real e o que se aprende no ambiente educacional pode atuar como elemento disparador de estímulo da motivação juntamente com a noção de “posse” do aprendizado, por meio de possíveis decisões que o aluno possa tomar.

Professora: A17, qual [atividade] você mais gostou?

A17: Eu gostei do jogo da memória.

Professora: Por quê?

A17: Porque quando você vira uma carta, daí depois você sabe essa carta... fica memorizando as cartas.

Professora: Mas o que ajudou isso no alemão?

A17: A aprender coisas novas.

A19: Por que me ajudou, porque eu gosto de aprender ... outras línguas... assim.

Professora: Por meio de música. Você aprende palavras por meio da música.

Assim, voltando o olhar especificamente sobre a DMC, reiteramos que, de acordo com a teoria, existem quatro dimensões principais a serem desenvolvidas pelo professor, a saber: a importância de ter 1) um objetivo final e concreto, mantendo a

visão correta sobre ele; 2) um fator impulsionador de ação; 3) uma estrutura facilitadora e 4) uma emotividade positiva.

No trecho seguinte ao grupo focal podemos notar a retomada dos objetivos dos alunos para aprender alemão pela professora, mantendo, assim, uma emotividade positiva:

Professora: E no final do ano o que vocês querem ter aprendido com alemão, assim?

A19: Eu gostaria de ter aprendido até o final do ano, ter memorizado mais o que eu já aprendi, o que eu agora entendo.

A16: Eu quero falar com o meu primo no final do ano, porque ele é da Suíça.

A25: É... Porque a gente vai aprender... Porque a gente tem a oportunidade de aprender tudo o que a gente sabe e assim a gente pode ficar guardado para o próximo ano, que a gente vai aprender mais ainda.

Professora: Tudo? Tudo o que a gente aprendeu vocês vão saber? Esse é o objetivo de vocês: chegar no final do ano, ter aprendido um monte de palavras novas, para seguir para o próximo ano?

Todos: Aham.

A partir dos dados, acreditamos ser possível inferir que a professora, por meio das atividades, conseguiu atingir seu objetivo de motivá-los e atender às necessidades particulares dessa faixa etária. Nos trechos dos alunos A9, A10, A13 e A19, mediante a pergunta se eles se sentiram motivados a continuar aprendendo a língua alemã, pode-se verificar o entusiasmo dos alunos para continuar a aprender a língua alemã por meio da prática de multiletramentos que eles denominam de “brincar”.

A10: Sim, porque eu gosto de aprender brincando.

A13: Sim. Porque essa brincadeira é uma oportunidade de ler e entender o que está escrito.

A19: Sim. Porque eu gosto de aprender alemão brincando.

As práticas de atividades diferenciadas durante esse projeto passaram a fazer parte da rotina de aprendizado deles na escola, tornando-se um hábito na sala de aula o aprender por meio de uma dinâmica. Nesse ponto, vale ressaltar as ferramentas diárias descritas por Dörnyei, Henri e Muir (2016).

Em relação à primeira dimensão (ter um objetivo final concreto), foi acordado com os alunos que o foco seria aprender alemão por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, desejo expresso pelos alunos no questionário inicial e já discutido

anteriormente. Por meio dos dados obtidos a partir do grupo focal pode-se ilustrar que tal objetivo foi alcançado:

Professora: Tá. E voltando naquela pergunta que a Frau fez, vocês acharam que essas atividades deixaram vocês com mais vontade de aprender alemão?

Todos: Sim!

Professora: Por quê?

A21: Porque eu gosto de alemão e eu gosto de brincar...

Em relação ao segundo aspecto da DMC, ou seja, que haja um fator impulsionador de ação, inferimos que o envolvimento dos alunos na atividade decorreu devido à coerência das ações da professora com o desejo dos alunos e o objetivo final.

Ainda sobre as dimensões da DMC, foi possível contar com elementos referentes à terceira dimensão, ou seja, com uma estrutura facilitadora existente tanto na escola como em sala de aula, fato que possibilitou o trabalho com práticas de multiletramentos, bem como a emotividade positiva que tomou conta dos alunos, que constitui a quarta dimensão do DMC.

Notou-se a presença dessa quarta e última dimensão da DMC na empolgação incitada nos alunos e na vontade de aprender, realizar as atividades e de avançar na língua alemã, conforme excertos a seguir, oriundos das respostas ao questionamento sobre a motivação para continuar a aprender alemão.

A6: Sim, quero aprender a falar alemão.

A12: Sim, porque as atividades foram legais e quero aprender mais alemão para conhecer uma língua nova.

De acordo com Dörnyei; Henry; Muir (2016, p.81), existem três elementos imprescindíveis para manutenção do caminho entre o evento disparador da emotividade positiva e o objetivo final: (a) rotinas automatizadas, (b) pequenos objetivos ao longo do caminho e sua verificação do processo, (c) feedbacks positivos.

Durante o período do projeto, a professora estabeleceu rotinas automatizadas a fim de manter o objetivo final do projeto na memória dos alunos. Para início da aula era ouvida e cantada a música *Die Bremer Stadtmusikante* e ao final da aula era retomado o conteúdo aprendido.

Os pequenos objetivos ao longo do caminho foram propostos, na medida em que as atividades eram apresentadas. Por exemplo, ao final de um jogo de cartas de memórias, eles deveriam saber os nomes dos animais ou após assistirem ao filme, era esperado que eles conseguissem comparar e reconhecer as diferenças e semelhanças entre as histórias filmica e escrita. No excerto a seguir, obtido a partir da transcrição do grupo focal, podemos observar a professora reforçando o objetivo daquela atividade e o aluno comparando as duas modalidades de apresentações do texto:

[Qual foi a atividade que você escolheu, que você mais gostou e por que?]

A19: O caça ao tesouro. Porque é divertido e você tem uma oportunidade se você é bom de memória ou se você consegue memorizar as coisas. E também de aprender alemão.

Professora: Mas o que tinha que memorizar nessa atividade?

A19 Tinha que memorizar a história inteira para depois colocar na ordem...

A25: Eu gostei de duas coisas. Primeiro, do filme que foi muito engraçado e divertido e a música porque foi divertido aprender mais e saber mais como é que é o filme.

Professora: Aham. Fazia então a música e lembrava o filme, na história. G.? G? Você, o que você mais gostou?

A17: Ó, eu gostei mais do filme. Porque eles ficaram... Aí a legenda tinha umas coisas que eles falavam e a gente tinha aprendido. Aí na legenda eu decorava mais como que escrevia em alemão. E porque também eles eram zoados no desenho.

Cada atividade tinha seu objetivo, e os feedbacks dos alunos eram dados, em sua maioria, de forma oral, após a realização de cada uma delas, conforme exemplificamos, a seguir, com excerto da transcrição do grupo focal:

Professora: Sobre animais, muito bem! L., qual você mais gostou?

A13: A minha, que eu gostei mais, foi a de *[não dá para entender]* de correr, porque assim, eu gosto muito de correr e também eu gostei de ver porque também eu estou quase... como eu já estou quase aprendendo a decorar as palavras então foi uma oportunidade de eu conseguir ver que... aprender a falar as palavras.

Professora: Então te ajudou a aprender mais em alemão.

Acreditamos que o trabalho resultou em vivências positivas e em alunos motivados durante a realização do projeto, pois eles ansiavam pela próxima atividade, se aprofundavam na história abordada (Os saltimbancos) e avançavam na aprendizagem

do alemão. A reflexão da professora/pesquisadora no diário reflexivo reflete o envolvimento dos alunos:

Professora: Eu sempre gostei da estória dos Saltimbancos, mas sinto que eles me motivaram também a gostar mais ainda. O engajamento deles e os momentos de descontração e aprendizado ficam bem claros quando os vejo fazendo as atividades ao mesmo tempo em que estão brincando. Eles gostam bastante quando eu trago as atividades de formas mais lúdicas... preciso continuar mesmo.

Em relação ao interesse em continuar estudando o alemão, os alunos destacaram, em seus relatos, o desejo de dar continuidade aos estudos. Julgamos que tal desejo tenha sido originado a partir de todo o trabalho realizado com o intuito de despertar e manter a motivação, como nas rotinas de interação com a língua, bem como em decorrência das atividades de multiletramentos. Principalmente na criança, não se nota uma decisão clara para aprender, e essas rotinas evidenciaram o lado suave e não refletido do processo, condicionado pelas condições favoráveis de ensino e o estímulo.

A2: Essas atividades me motivaram a querer aprender mais.

A9: Sim [*eu quero continuar a aprender alemão*]. Porque quando eu vejo que alemão é legal eu continuo aprendendo mais alemão.

A21: Sim, porque alemão é muito legal e essas atividades me motivaram mais ainda.

A22: Sim, porque elas me empenham muito e da vontade de aprender mais.

A25: Sim. Porque é divertido e a gente aprende mais ainda.

Os alunos mantiveram uma atitude diferenciada frente às atividades desenvolvidas por meio das premissas da pedagogia dos multiletramentos, como segue no registro da professora em seu diário de campo:

Em aulas rotineiras, onde não foi desenvolvida nenhuma atividade específica voltada para o projeto de fábulas em si, os alunos não se mostravam tão empolgados, como quando havia esses momentos especiais. Para eles o mais esperado do dia, da aula de alemão, eram as atividades diferenciadas.

O grupo focal contribuiu para o reconhecimento dessa disposição motivacional nos alunos, sendo um momento oportuno para perguntas mais abertas aos alunos. Durante essa ocasião a professora pode ajudá-los a argumentar mais sobre o porquê das

escolhas deles, já que eles não foram tão claros na escrita das respostas dos questionários.

Essa circunstância proporcionou situações inesperadas em relação à postura das salas envolvidas na pesquisa como relatou a professora no diário de campo. A classe, que diariamente se mostra mais infantil em suas atitudes, foi a que embasou as escolhas das atividades como oportunidade de aprender a língua estrangeira por meio de estórias, como o aluno A11 e A24, e o aluno A19, que evidenciaram o motivo para a sua preferência por uma das atividades.

A11: Eu gosto [*da atividade com fábula*], porque você aprende estórias e também alemão.

A24: Eu gosto dessas fabulas que a gente aprende. A gente consegue aprender alemão, brincar, e se aprofundar naquela lá que eu tinha falado.

A19: O caça ao tesouro porque é divertido e você tem a oportunidade de se você se é bom de memória, se você consegue memorizar as coisas, e daí é uma oportunidade de aprender alemão.

Professora: Ao fazer a entrevista notei que em uma sala os alunos, que a meu ver pareciam ser mais maduros, não conseguiram embasar a escolha por uma atividade, apenas dizer que ela era legal. Na outra sala os alunos já conseguiram conectar o ensino com a brincadeira, apesar de não terem uma postura diariamente madura, no sentido de refletir sobre o que estão aprendendo.

A guisa de conclusão, consideramos que, com o avanço da tecnologia e da sociedade, cada vez mais, o ensino deve motivar para a educação de cidadãos críticos e participativos, agentes no processo de aprendizagem, de línguas ou qualquer outro assunto. O modelo tradicional de professor, que decide o que o aluno deve saber e planeja um cronograma de atividades não flexível que, para Lemke (2010), constitui o paradigma de aprendizagem curricular, deve dar lugar ao docente capaz de elaborar um cronograma flexível, que surge a partir das necessidades dos próprios estudantes, ou seja, a partir de um paradigma de aprendizagem participativa (ou colaborativa).

A partir dos dados coletados foi possível notar que os alunos apresentam motivação na aprendizagem, como vemos a seguir, em resposta a uma das perguntas da professora.

Questionário (em resposta à pergunta sobre o desejo de continuar aprendendo alemão)

A24: Sim, eu gosto de aprender assim.

A25: Sim, porque é divertido e a gente aprende mais ainda.

A19: Sim, porque eu gosto de aprender alemão brincando.

Grupo focal

Professora: E quando a Frau dá uma atividade para vocês, L., e vocês conseguem fazer, o que vocês sentem? M.

A5: Felicidade.

Professora: Felicidade? Mas por quê?

A5: Porque a gente aprendeu.

Professora: Porque vocês conseguiram fazer? Porque quer dizer que vocês aprenderam, né?

A4: Tipo, a Frau dá uma prova que vale sete, aí você chega lá e tira zero vírgula um, você acertou pouco. O que isso adianta?

Professora: Então, vocês sentem felicidade porque vocês conseguem fazer?

Alguns dos alunos não associaram o estímulo às atividades propostas em aula durante o projeto e já diziam estar motivados antes mesmo do início da atividade, por gostarem da língua, de aprender ou por reconhecer a importância do alemão em ocasiões futuras, ou seja, já reconheciam a importância de aprender uma segunda língua.

Vale assim, retomar Crookes e Schmidt (1991), segundo os quais, um professor reconhece um aluno motivado na medida em que esse se mostra produtivo em suas tarefas de aprendizado e sustenta o engajamento em uma direção contínua. Esse foi o perfil observado dos alunos, conforme procuramos evidenciar nesta seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi estudar a motivação dos alunos do currículo brasileiro do Ensino Fundamental I de uma escola particular no interior do estado de São Paulo, em seu aprendizado da língua alemã. Esse objetivo foi desenvolvido a partir de práticas de multiletramentos em sala de aula, que tiveram como eixo temático central uma fábula alemã (*Die Bremer Stadtmusikanten*, em português, Os Saltimbancos), por meio das quais foi constituído o corpus da pesquisa.

As questões que nortearam esta investigação foram, 1) Quais são os elementos motivacionais para a aprendizagem de alemão de alunos de uma escola regular em nível fundamental? e 2) Em que medida um projeto pautado em práticas de multiletramentos pode influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua alemã?

Em relação à primeira questão, observamos que a motivação inicial dos alunos, em sua maioria, mostrou escolha dos pais pela escola e interesse pelo aprendizado da língua alemã. Já em relação à segunda questão da investigação pode-se constatar que, segundo a teoria de Dörnyei (2014), houve promoção de motivação nos níveis individuais e em grupo, bem como o desenvolvimento das quatro principais dimensões da teoria da DMC (DÖRNYEI; HENRY; MUIR, 2016): objetivo final e concreto, sustentado pela visão correta sobre ele; fator impulsionador de ação; estrutura facilitadora e emotividade positiva foram oferecidas e realizadas a fim de atingir o objetivo maior de motivar os alunos.

Destaca-se a importância desta pesquisa no âmbito do nível Fundamental I de uma escola particular que apresenta um dos seus diferenciais na oferta da língua estrangeira alemã, tendo em vista o papel da motivação no aprendizado dos alunos, que muitas vezes consideram a aprendizagem de uma LE apenas como obrigatoriedade. A partir do momento em que o professor considera o seu aprendente juntamente com seu contexto, o aluno se vê cercado por estímulos nessa língua, que fazem sentido aos seus interesses.

Salienta-se a relevância do tema para a educação plurilíngue em seu contexto de educação básica. Apesar do estudo ter sido feito em uma realidade peculiar de uma escola privada, com um grupo seletivo e um ensino favorável, porém, mais que uma pesquisa cujos resultados devam ser generalizados, deve-se considerá-la como um

estudo que leva o leitor à reflexão sobre o ensinar alemão (ou outras LEs) no Brasil, o ensinar LE para crianças na escola e sobre a necessidade do professor ser pesquisador no seu dia a dia.

Os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças são mais numerosos quando se trata da língua inglesa, mas no caso de outros idiomas, há poucos estudos. É um tema que não é abordado nem pelo curso de Letras (pela faixa etária), nem pelo de Pedagogia (pela especificidade do ensino de línguas), o que faz com que os profissionais que atuam como professores de LE para alunos do Fundamental I ou Pré-Escola tenham que pesquisar e desenvolver abordagens próprias para sua atuação.

A necessidade da pedagogia de multiletramentos, apontada pela primeira vez em 1996, é real ainda na atualidade. É necessário abordar a diversidade cultural e de linguagens na escola e respeitar a existência dessas e outras diferenças.

Além disso, colaborar para uma aprendizagem com autonomia, segundo Rojo (2012, p.11-31) é necessário já que,

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

Pensando nessa necessidade é que o projeto foi posto em prática de modo flexível e de modo a valorizar o conhecimento prévio dos alunos, seus anseios, suas preferências e o interesse que já nutriam pela língua. Por isso, em questionário escrito e conversas em forma de grupo focal, foi dada devida importância ao que eles descreviam como o motivo por estarem na aula de alemão, os conhecimentos prévios divididos por suas famílias, o desejo de aprender mais e o modo como gostariam de fazê-lo. Brincar, portanto, foi parte do objetivo definido por eles, agentes de seu próprio conhecimento. Pensar e conversar sobre o objetivo ajuda na construção de alunos/cidadãos mais críticos e capazes de refletir sobre tudo e, no caso, sobre o próprio processo de aprendizagem.

A professora, por meio do projeto, considerou seus alunos no plural, como um grupo; entretanto, também em sua singularidade e particularidade que devem ser incentivadas e ponderadas.

Nos questionários e na entrevista, os alunos puderam expressar claramente a diversidade presente na sala de aula atual, como é pontuada na pedagogia dos multiletramentos. Os multiletramentos também foram utilizados na promoção de atividades diferenciadas em relação à apresentação dos textos e à promoção da interação, cooperação atitude dos alunos.

No âmbito do professor destaca-se a importância da reflexão e da ação em sala de aula para que ele que possa dispor de estratégias de aprendizagem para promoção da motivação de seus alunos.

Uma das maiores dificuldades para análise dos dados foi lidar com a falta de argumentos das crianças para escolhas das atividades. Por serem crianças, elas não conseguem pontuar e até mesmo entender todo o processo de aprendizagem de uma língua. No entanto, o trabalho mostrou esse leitor hábil e flexível que se adapta diante das diferentes formas de texto que lhes foram apresentadas evidenciando o contexto da multiplicidade de receptores em sala de aula.

Desse modo, conclui-se que o projeto despertou interesse nos alunos em continuar aprendendo a língua alemã e auxiliou a professora a compreender e agir para que haja estímulo correto para promoção da motivação.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para compreensão do papel da motivação na aprendizagem de LE e o elo que esta pode realizar com os multiletramentos em sala de aula, para professores de línguas estrangeiras que procuram diariamente melhorar a sua prática e ter uma classe em que os alunos se sintam motivados.

Ao procurar motivar, motivei-me, e ao ver o resultado do meu esforço para a motivação, a minha própria motivação aumentou exponencialmente, e o ensino tornou-se para mim uma paixão e não só uma obrigação. Isto demonstra claramente o quanto a motivação é relevante no trabalho de ensino de línguas e para ambas as partes desse processo.

De acordo com as questões feitas aos alunos e vivências diárias, percebeu-se o quanto as atividades lúdicas são bem vistas pelos alunos, que as apontam, inclusive, como atividades que gostariam de fazer, pois gostam de “brincar”. O uso do lúdico em sala de aula aproxima os alunos da aprendizagem e o motiva a realizar o que é proposto e a aprender (Dörnyei, 2005). As atividades realizadas não foram brincadeira por

brincadeira, mas sim, atividades pedagogicamente planejadas a fim de atingir os objetivos com os alunos para que a atividade proporcionasse aprendizagem.

A partir dessa visão constata-se que na LE os lúdicos assumem caráter de mais alta importância no desenvolvimento de aprendizagem, pois propicia o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral, podendo oferecer ao aluno sustentabilidade possível para nortear suas ações presentes e futuras.

Levando em consideração a importância da participação dos alunos, durante o desenvolvimento do projeto, eles foram ouvidos e suas necessidades e desejos nortearam o processo, as atividades e o tempo de realização. Como dito na introdução deste trabalho, nos pautamos na abordagem comunicativa, tendo em vista que é a partir dela que se percebeu o aluno como agente de seu aprendizado e que seus interesses e contexto fossem considerados pelo docente na preparação do curso.

Assim, o professor necessita estar atento à linguagem, nem sempre explícita, dos alunos, de seu comprometimento com o aprendizado, como a participação nas aulas, empenho e interesse nas atividades propostas, linguagem corporal, entre outros. Atividades simples, mas que são aceitas por eles, propiciam momentos de aprendizagem real e prazerosa, sobretudo ao se tratar de uma LE.

Para finalizar este tópico, sugiro alguns encaminhamentos futuros que podem ser desenvolvidos a partir deste trabalho: Observamos que a motivação é um componente essencial para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas que é um fator complexo e de difícil explicação e interpretação em sua plenitude. Por isso, o contato e sensibilidade do professor em relação ao seu alunado se faz necessário por meio do levantamento de interesse e envolvimento durante o percurso da aprendizagem de forma constante.

Outro ponto a ser explorado é a utilização da pedagogia dos multiletramentos em sua amplitude: Tecer um projeto com duração maior e com proposições de mais atividades de multiletramentos promovendo diversidade de recursos impressos e/ou digitais evidenciando a sociedade híbrida em que nos inserimos hoje.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: _____ (org). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-28.
- _____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo. n.9. 2009. p. 9- 19.
- _____. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: Maciel, R., F.; Araújo, V.A. (Orgs.). In: **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- ALLWRIGHT, D. The death of method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ANDRADE, F. H. I. **Motivação de estudantes adolescentes de Espanhol em um Centro de Estudos de Línguas**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: M. André (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papius, 2012, 12ª ed. p. 55-69.
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BELLINI, M. B. **Ensino e aprendizagem de língua espanhola: A motivação de adolescentes de um Centro de Estudos de Línguas**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.
- BEVILAQUIA, R. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos. Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan. /jul., 2013. Disponível em < <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em 19/10/2016.
- BRASIL. Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 20/02/2017.
- BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**. Ed. corrigida e revisada fiel ao texto original. Belenzinho: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil: 2007.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo**. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, Usp- São Paulo, 2008.

CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: **Applied Linguistics**, nr. 1, 1980, p.1 Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/inks/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (org). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANATO, J. B. C.; ROZENFELD, C. C. de F. A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL. **Pandaemonium germanicum**. [online]. 2017, vol.20, n.30, pp.86-111.

CASTELLANOS TRUJILLO, J. A. **O que motiva alunos adultos a aprender inglês como língua estrangeira: um estudo Q**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

CHENG, H.; DÖRNYEI, Z. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. **Innovation in Language Learning and Teaching**, 1, p. 153-174, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. New York: Routledge, p. 105-135, 2013.

COSTA, C. R. M. **Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet** 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2006.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning** 41, 469-512, 1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

_____. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227-268, 2000.

Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância _____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, vol. 78, no. 3, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning**, 40:1, p. 45-78. 1990.

_____. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**. 31. p. 117-135, 1998.

_____. **Teaching and researching motivation** (2nd Ed.). Harlow: Longman, 322 p., 2001.

_____. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. Motivation in Second Language Learning .In: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language** (4th ed., p. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014.

DÖRNYEI, Z., HENRY, A., MUIR, C. **Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions**. New York: Routledge, 2016.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, Thames Valley University, London, 4, 43–69, 1998.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1996.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira Educacional**. 2016, vol. 21, n.65, pp.281-298

FERRAZ, O; CUNHA, Ú. Multiletramentos. In: MILL, D. (Org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Ed. Papyrus, 2008, p. 463-466

FERREIRA, A.M.M.R. **A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Germânicos) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.

FERREIRA, T. M. S. **Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo na USP**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERRARI, B. **A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário: uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita**. 2017. 358 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FRANCO, C. A. **Informationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet Ditaktik der Deutschen Sprache und Literatur**. Bergische Universität Wuppertal. Geistes- und Kulturwissenschaften Germanistik, 2003.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.10, pp. 58-78.

GARDNER, R. C **Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting**. Canadian Association of Applied Linguistics Symposium presentation, Ottawa, ON, 2009.

_____. **Motivation in second language acquisition: The socio-educational model**. New York: Peter Lang, 2010.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, 13, p.266-272, 1959.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F. On motivation, research agendas and theoretical frameworks. **The Modern Language Journal**, 78, 359–68, 1995.

GARVEY, W. D. **Communication: the essence of science**. Oxford: Pegamon, 1979.

GEE, J. P. **A Situated sociocultural approach to literacy and technology**. 2009. Disponível em: http://networkingworlds.weebly.com/uploads/1/5/1/5/15155460/approach_to_literacy_paper_gee.pdf Acesso em 01/03/2017

GILENO, R. S. S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: **Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades** / Dirce Charara Monteiro; Renata Maria Moschen Nascente (Organizadoras). – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 230 p.

GILLET, N.; VALLERAND, R. J.; LAFRENIERE, M. K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. **Social Psychology of Education: An International Journal**, 15, p. 77–95, 2012.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto, 2003, vol.12, n. 24, p.149-161

GRONINGER, N. P.M. **As mudanças nas crenças de aprendizes a partir de um curso interativo de alemão**. 2013. 356 f. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HIGA, K. M. **Influência de expressões culturais e/ou artísticas no aprendizado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: **J.B. Pride & J. Holmes, J. (orgs.) Sociolinguistics**. Harmondworth: Penguin, 1972

JACOB, L. K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

KAMI, C. M. da C. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teleandem**. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista 2011.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 375-400, 2010.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 06/03/2018.

KRAVISKI, E. R., BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Intersaberes** | vol1 n. 1, p. 78 - 86 | jan-jun 2006

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (Emerging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod.** Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

_____. **Language Teacher Education for a Global Society.** New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). In: **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-36.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem.** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul. /dez. 2012

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias.** Trabalhos em linguística aplicada. Campinas, n.49, v.2, p. 455-479, jul/dez 2010.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, 31 (1), 17-20, 2008.

LIMA, A. H. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade.** 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2007.

LÜDKE, M. **Desafios para a pesquisa em formação de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012

MARQUES-SCHÄFER, A. C. **O processo de aprendizagem da língua alemã sob o ponto de vista de seus aprendizes em diferentes contextos: crenças sobre aquisição de vocabulário.** In: VIII Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 2011, Belo Horizonte.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista língua e literatura.** Uri de Frederico Westphalen/ RS, ano IV/ V, n. 8/9, 2002/2003.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PICKBRENNER, M. B. **O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PINTRICH, P., SCHUNK, D. **Motivation in Education**. Theory, Research and Applications. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

RIBEIRO, P.F. **Motivar alunos com maiores dificuldades. Que materiais e exercícios motivam os alunos com maiores dificuldades a participar na aula tendo em conta a competência da leitura?** 2009. f 192. Dissertação (Mestrado em Inglês e do Alemão) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. Rojo, R.; e Moura, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 – 31.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Editora Parábola, 2013. 215p.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. – 1 Ed. – São Paulo: Parábola, 2013, pg. 13 – 36.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROZENFELD, C. C. de F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 2007. 197 f. Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

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

SANTOS, A. V. Educação e Colonização no Brasil: As escolas étnicas Alemãs. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.538-561. maio/ago. 2012

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do estado de São Paulo: inglês**. São Paulo: SEE/CENP, 2008.

SCHREEREN, F.; FANG, M. Motivação na adolescência: um aspecto essencial para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Acadêmica Licenciaturas** v. 2, n. 2, p. 134-139 • julho/dezembro, 2014.

SCOPINHO, R. A. **Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**, 4. ed. rev. atual. Florianópolis, UFSC, 2005.

SILVA, E. C. da. **O interesse do jovem para o aprendizado da língua alemã na região de Blumenau**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Mestre em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, E. P. **O lúdico, uma alternativa prazerosa de ensinar e aprender inglês**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2540-8.pdf>
Acesso em 05/08/17.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, L. S. M. **O humor em aulas de língua inglesa: motivação, atitude e questões culturais**. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, M. O. P. de. **O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação**. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2007.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1984.

THE NEW LONDON GROUP - GNL. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466.

UPHOFF, D. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80112/83994>. Acesso em 08/05/2017.

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

VALLERAND, R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Advances in experimental social psychology**, 29, p.271-360. 1997.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

_____. Pesquisa-ação e ensino e aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-política. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz; Silva, Kleber Aparecido da. (Org.). **Linguística Aplicada – Múltiplos Olhares**. 1ª. ed. Campinas SP: Pontes, 2007, v. p. 233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan. /jun. 2015.

VIOLANTE, M. R. M. **As representações docentes e os usos do caderno do aluno de língua inglesa na rede pública estadual de São Paulo: uma abordagem qualitativa**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of Language and Ability for Use. **Applied Linguistics**. Vol. 10. Nº 2. Oxford University Press, 1989.

XANTHOS, S.; DOUVITSAS, J. **Leseclub 2: Die Bremer Stadtmusikanten**. 1ª. ed. Hueber Verlag, 2007.

YOUNG, P. T. **Motivation of Behavior**: the fundamental determinants of the animal activity. New York: John Wiley, 1936.

ZACHARIADIS, C. B. C. **A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO DO GRUPO FOCAL⁴⁶

Transcrição da interação do grupo focal da sala F3TA1

P.: Vamos lá pessoal. Eu queria saber se vocês já conheciam algumas fábulas.

J: Agora tá gravando?

P.: Pode falar P.

P: Eu já conhecia várias.

P.: J.

J: Eu também conhecia.

P.: Quais vocês conheciam?

FS: Chapeuzinho Vermelho; O leão e o rato; A formiga e a pomba. É porque a gente tem um livro de fabulas e a gente já aprendeu bastante.

J: Eu sabia por causa do meu avô.

((inint))

(())

L: Tem o rato no celeiro...

P.: E vocês só aprenderam sobre as fábulas por causa da escola ou alguém contava para vocês?

((inint))

J: [...] meu vô contava pra mim.

((inint)) Meu pai e minha mãe contavam para mim.

((inint)): minha avó contava pra mim.

L: Meu pai contava pra mim quando eu tinha pesadelo.

P.: Então vocês já sabiam algumas.

⁴⁶ Alguns trechos da transcrição da interação dos grupos focais denotam um tratamento ríspido por parte da professora com os alunos. No entanto, eles mantêm uma relação estabelecida de camaradagem que possibilita essa interação.

((inint)): Na escola também...

P.: Legal! E vocês já conheciam a fábula dos músicos de Bremen?

FS: Sim!

P.: Como é chamado aqui em português?

FS: É.....

J: Os saltimbancos.

P.: Os saltimbancos.

((inint)): Então eu conhecia!

P.: L.

L: Eu tenho uma dúvida. Branca de neve e chapeuzinho vermelho são fábulas?

J: Não, são contos de fadas.

P.: Sim. São contos de fadas. Eu quero dizer dos irmãos Grimm. Aquele livro que você trouxe.

O: Quer que eu mostre?

P.: Não, não. É só ouvir, né?

J: Eu trouxe?

P.: Não, só a O. A O trouxe um livro só dos irmãos Grimm. Os irmãos Grimm são alemães. Vocês lembram?

O: Não tem todas as histórias, mas tem algumas.

J: O livro dos irmãos Grimm é um livro de ler ou... Ah, livro é de ler!

P.: Olha, é um livro J que tem várias fábulas, Märchen né, tipo . Chapeuzinho Vermelho é deles, é...

L: Branca de Neve.

J: Cinderela.

P.: Rapunzel...

O: Não foi a Disney que fez Cinderela?

P.: Não.

J: A Bela e a Fera.

P.: A bela e a fera não é dos irmãos Grimm.

L: Ô prof, quem inventou a maioria dos contos de fadas foi a Alemanha, foi eles dois, por causa que...

P.: E os músicos de Bremen é deles também.

L: Ô prof, mas hoje que eu conheci os músicos de Bremen. Foi num.. que é da Turma da Mônica. Eles imitaram fazendo isso, eles imitaram os músicos de Bremen.

P.: E vocês gostaram dessa estória, quem não conhecia?

Todos: Sim

P.: O que vocês mais gostaram dessa estória?

P: Da parte que eles espantam os ladrões.

((inint))

P.: Ah é... por que?

J: Da parte que eles saem cantando pela cidade.

P.: Ah é?

((inint))

P.: Quando eles vão pra espantar os ladrões ou...

((inint)): Eu gosto de todas.

((inint)): Espantar os ladrões.

((inint)): Eu também.

P.: Ah, e você J?

J: Espantar os ladrões.

L: Espantar os ladrões.

P.: E me fala. quais dessas atividades aí vocês mais gostaram?

FS: Caça ao tesouro!

P.: Por que foi o caça ao tesouro? J?

J: Porque desde criança eu já brincava disso. E eu achava muito legal.

((inint)): Ah, é muito legal caça ao tesouro.

((inint)): Eu não lembro porque...

P.: E você L?

L: Porque é muito legal e...

P.: Mas por que é legal?

L: ... e pode a gente só tentar adivinhar onde estão.

((inint)): é!

((inint)): você aprende mais alemão.

((inint)): Tem que saber onde está a coisa, tipo, se você achar o papel da outra equipe você não pode falar onde está.

P.: E a C falou uma coisa interessante, né? Você tinha que prestar atenção no que a Frau tinha mostrado antes senão não conseguia montar, né? Vocês lembram?

Todos: A gente conseguiu montar uma..

((inint)): Ô prof, eu não lembro porque eu escolhi o caça ao tesouro..

P.: J. Espera aí, que a J quer falar.

J: Todas.

P.: Todas? Vocês gostaram quando a Frau fez aquele de adivinhar qual Märchen que era?

FS: Sim!

P.: Foi legal?

FS: Foi.

P.: Eu ia falando várias palavras e vocês tinham que adivinhar o conto de fadas que era.

FS: Sim!

P.: Por que foi legal esse?

FS: Ah, porque a gente sabia já.

P.: Vocês gostam de adivinhar?

J: É, por que a gente adivinhava.

P.: É como se fosse um desafio.

L: Eu gostei porque eu sou “adivinharista”.

P.: Você é muito bom em adivinhar?

J: É

P.: Vocês gostam de desafios?

FS: Sim!

P.: E vocês gostaram quando a gente leu a estória?

FS: Sim.

P.: Em alemão, né?

O: Mas eu gostei mais do filme e da música.

P.: E o filme? A gente assistiu um pedaço do filme, né?

L: Sim! Mas a gente não terminou...

P.: É, a gente pode terminar... O que vocês gostaram do filme? Era parecido com a estória?

C: Sim! Mais ou menos, por causa que os personagens eram diferentes.

J: Era um robô ou era uma pessoa?

P.: Era uma pessoa. É porque eram atores, né?

J: E também no filme não tinha aquela coisa que o dono deles dava que era pra...

P.: Pra bater, né?

FS: Isso.

P.: E você, J? O que você ia falar? Gostou ou não gostou?

J: Eu adorei! Eu amei!

P.: O filme... Você amou? Por que você amou o filme?

J: Ah, porque é muito legal!

P: Eu gostei porque eu gostei.

P.: Não é legal, P, ter um... aí quando a gente lê uma coisa e depois dá pra ver essa coisa?

P: É...

P.: O filme é bem legal assim, né?

O: Eu já fiz uma estória com os meus bichinhos... com o meu coelho e os meus cachorros.

P.: Dos músicos de Bremen?

O: Só que diferente.

J: Eu gostei do filme porque aquele velhinho tava fumando alguma coisa... cachimbo!

P.: Isso não é motivo pra gostar, né, senhor?

P.: E agora eu quero que cada um fale qual que mais gostou e por que, J. Pera aí, agora vai um por um.

J: Como assim?

P.: Igual você respondeu. Qual você mais gostou e por que.

J: Qual brincadeira?

P.: É.

J: Eu gostei mais da caça ao tesouro, porque desde pequeno eu já brincava e achava muito legal.

P.: Tá. L, qual você mais gostou?

L: Caça ao tesouro.

P.: Por que?

L: Porque quando a gente é... a gente tinha que adivinhar, pegar todos e daí colocar na ordem.

P.: E você acha isso...

L: Achei legal, achei legal, porque aí tinha que correr, pegar rápido pra poder não... pra poder...

J: Pra não perder.

L: É! Senão a gente não ia ganhar...

P.: Não ia ganhar o jogo. E você, O?

O: Eu gostei da música porque é muito alegre e eu gosto de coisa alegre.

P.: [*trecho da canção em alemão.*] Então você gostou porque é bem alegre? E você, J, qual você mais gostou?

J: Eu gostei de todas as brincadeiras porque todas são legais.

P.: Não, a que você mais gostou! Olha lá, dá pra lembrar qual é.

J: Qual é o Laufdiktat?

P.: Aquele que vocês tinham que correr para decorar a palavra, voltar, tinha que correr para contar para o aluno.

J: Eu gostei do jogo da memória.

P.: Por que você gostou do jogo da memória?

J: Porque tem um gato.

L: Nossa, J, você só gosta das coisas por causa do gato!

P: É porque ele quer um gato.

P.: Não, mas porque você gostou da brincadeira, J?

J: É porque eu sempre ganho nesse jogo porque eu tenho bastante lá em casa e eu brinco bastante; eu adoro, desde pequenininho eu brinco.

P.: Tá, J, qual foi o que você mais gostou?

J: Caça ao tesouro.

P.: Por quê?

J: Porque eu gostei.

P.: Fala do que você gostou. De correr, de... tinha que fazer rápido, tinha que decorar, o que você gostou?

J: De quase cair.

P.: Eu tô falando da brincadeira, a parte da cair não faz parte.

J: De correr.

P.: Mas por quê? Por que vocês gostam de correr?

J: Porque eu gosto de correr.

P.: L, qual foi a sua que você mais gostou?

L: Caça ao tesouro, porque eu achei legal e também eu gosto de tentar achar coisas, assim, embaixo da mesa, na cadeira... é legal.

P.: E vocês acham que isso ajuda a estudar alemão?

FS: Sim!

C: Porque a gente tem que montar uma ordem em alemão.

P.: Pedro, o que você mais gostou?

J: Caça ao tesouro, porque eu gosto de adivinhar as coisas e de procurar as coisas.

P: Frau Canato, Caça ao Tesouro também é adivinha?

P.: Na verdade você tinha que prestar atenção pra conseguir fazer, né?

J: Mas isso é adivinha?

P.: Não. Adivinhar, não.

L: Isso é “decoração”.

P.: Ô J, e qual você mais gostou?

J: Todas.

P.: Não, tem que falar uma só. A que você mais gostou.

J: Não sei. É que lá no papel eu escrevi “todas”.

P.: Então depois você muda, qual você mais gostou?

J: Caça ao tesouro

P.: Por quê?

J: Porque eu gosto, porque eu faço isso desde pequena.

P.: Mas o que isso tem a ver com alemão?

J: Assim, não entendi sua pergunta.

P.: Por que você achou legal Caça ao Tesouro com aprender alemão?

J: Porque eu gosto de decorar as coisas.

P.: C, qual foi a sua preferida?

C: Caça ao Tesouro.

P.: Por quê?

C: Porque desde pequena eu brinco disso e, como eu gosto de aprender línguas novas... e quanto mais... pelo menos, comigo é assim: eu gosto de aprender na forma de brincadeira.

P.: Por que vocês gostam de brincar?

L: Porque é divertido e a gente é criança!

P.: E criança gosta de... L! E por que... E aprender... Gente!

J: É porque você aprende a coisa e também brinca ao mesmo tempo.

P.: Legal! R, do que você mais gostou?

R: Eu gostei do Caça ao Tesouro também, porque eu acho que brincar me ajuda mais a aprender e também porque eu e minha amiga, desde pequeno, a gente fazia.

P.: E o que vocês fazem para aprender alemão em casa?

R: Eu estudo!

P.: Como vocês estudam?

L: Eu brinco com a minha mãe, eu faço umas brincadeiras com ela e com o meu pai.

P.: Pra lembrar o vocabulário?

L: É, porque meu pai sabe alemão...

J: Minha mãe não gosta...

L: Eu escrevo no caderno.

P.: Só assim?

L: É.

P.: Espera gente, é o L.

L: Eu brinco assim: a minha mãe fala “apontador”, e eu tenho que falar em alemão.

J: É, eu faço isso com o meu pai.

R: É, eu também.

P.: E você, L?

L: Às vezes quando minha mãe tá fazendo alguma coisa eu faço que nem o L, que ela fala alguma coisa, por exemplo “apontador” e eu falo em alemão, e também eu faço brincando, ela faz umas brincadeiras e eu tenho que adivinhar.

P.: J, como você aprende alemão?

J: Eu chamo o meu irmão, porque a minha mãe não tem saco para alemão, fala que dá dor de cabeça, aí eu chamo ele e a gente faz essas coisas mesmo. Ele já tá no sexto ano. E aí eu escrevo no papel, ele vê se tá certo. Aí depois eu corrijo, a gente faz essas coisas.

P.: E vocês, como vocês aprendem alemão em casa? Pode falar, R.

R: Eu brinco com o meu pai de vez em quando. Eu pego o bambolê e começo... O meu pai fala uma palavra em português e eu em alemão jogando o bambolê um para o outro.

P.: E por que vocês querem aprender alemão?

C: Ah, porque eu quero aprender mais línguas.

R: Eu quero aprender mais línguas, porque eu já sei finlandês, agora eu já sei alemão, vou aprender espanhol aqui mesmo...

J: A gente tá aprendendo inglês.

P.: J.

J: Porque eu também quero saber mais línguas porque minha avó é peruana, meu avô italiano, né, e eu posso aprender essas coisas. E a gente já tá aprendendo alemão aqui, inglês, e alemão é o que eu mais gosto aqui, tipo, das línguas.

P.: J, porque você quer estar aprendendo alemão?

J: Porque sim.

P.: J.

J: Porque eu sou... eu tenho cidadania alemã e também eu gosto dessa língua.

P.: E você quer ir pra lá?

J: Alemanha? Sei lá!

P.: E você, R?

R: Eu gosto de aprender alemão porque o meu pai é alemão e a gente conversa um pouquinho em alemão e porque eu gosto muito da Alemanha e Berlim. E Hannover.

P.: E quem falou que gosta de aprender línguas, por que a gente aprende línguas? Qual a importância de aprender línguas? Pode falar, J?

J: Ah, eu poderia ir assistir o jogo da Alemanha.

L: Ô prof, eu sei porque.

P.: Por quê?

L: Por que quando a gente estiver na faculdade, a gente pode fazer em qualquer país, intercâmbio em qualquer país. E se você não souber falar em alemão, pode ser que a faculdade deles lá não deixe você entrar.

P.: Ah, é verdade.

L: Você tem que saber a língua. Que nem eu, eu sou, por exemplo, se você não tem uma descendência, por exemplo, de um país perto de lá você não pode entrar.

P.: J, e você?

J: É porque a gente tem que aprender essas línguas porque quando a gente crescer a gente tem que... a gente pode estudar na Alemanha, estudar lá nos Estados Unidos, no Peru, na Itália, em qualquer país.

P: As línguas que eu quero mais aprender são espanhol, alemão e inglês.

P.: Pra que você quer aprender, P?

P: Porque eu quero viajar para esses três países.

P.: E você, O? Por que você gosta de aprender alemão?

O: Eu já sou... Eu fiquei um ano aprendendo alemão com três aninhos e eu não sei, eu acho alemão legal.

P.: Tá. E voltando naquela pergunta que a Frau fez, vocês acharam que essas atividades deixaram vocês com mais vontade de aprender alemão?

FS: Sim!

P.: Por quê?

L: Porque eu gosto de alemão e eu gosto de brincar...

P: Eu acho que não. Porque eu já gosto de alemão.

P.: Mas e se a Frau não fizesse nada de brincadeira, você ia gostar?

J: Ia ser chato.

FS: Ah, sim.

P.: J, você falou que isso não te motivou, só que se eu não fizer você fala que também não está motivada. E aí? Motiva ou não motiva?

FS: Motiva.

J: Não sei.

P.: Você tem que saber.

P: Frau Canato, se você não fizesse nada a gente ia sair da classe procurando um monte de Frau.

(())

P.: E você L, você acha que essas...

L: Sim, porque alemão é legal e essas atividades melhoraram ainda e a gente aprender alemão ficou mais legal.

P.: E você, P?

P: Não sei.

P.: Ah, então a Frau vai parar de fazer, porque e eu faço e vocês não veem mudança...

J: Eu vejo. Eu vejo uma mudança muito grande.

P.: ... se vocês não veem mudança então a Frau não faz mais. Eu quero fazer uma coisa que vocês sintam mais vontade de continuar aprendendo alemão.

J: Ah, mas eu já tenho muita vontade.

P.: J, mas se você, por exemplo... você entende que você já tem vontade porque cada vez mais tem coisa que te motiva, entendeu?

J: Eu sempre tive vontade de aprender alemão.

P.: Mas a vontade de antes é igual a de hoje, em que você está aprendendo, tá vendo coisa nova? Ou é diferente?

J: É, porque eu sempre quis aprender alemão e era uma língua que eu sempre gosto.

P.: Mas ó o que a Frau perguntou, P: eu perguntei se antes você... você agora é mais motivado, depois que você começou a aprender ou antes?

P: Ah, sou mais motivado agora, né?

P.: Ah, então tá bom. Alguém mais quer falar alguma coisa? Pode falar, R.

R: Porque eu... antes, eu não gostava muito de alemão.

P.: Hmm... E por que você não gostava de alemão?

R: Eu não gostava muito porque eu achava muito difícil aí quando você começou a fazer as brincadeiras eu cheguei mais próximo do alemão e comecei a gostar mais.

P.: Então, ó, agora é pra Frau aprender. Então, vocês querem que a Frau continue trazendo coisas assim que dá... maneiras diferentes de aprender?

FS: Sim!

P.: Mas brincando junto?

FS: Sim!

J: Todo dia. Nunca mais vai precisar do caderno.

P.: O que vocês não gostam quando a Frau faz na aula?

C: Fazer registro.

P.: Mas vocês entendem a importância do registro?

FS: É.

O: Entende.

J: Não.

P.: E o que vocês mais gostam de fazer na aula?

FS: Brincar.

P.: Brincar. Então tá bom, gente. Muito obrigada, tá?

Transcrição da interação do grupo focal da sala F3TA2

P.: Valendo! Então, pessoal, eu quero saber se vocês já conheciam algumas fábulas. Pode falar, S.

S: Eu já.

P.: Já? G?

G: Já.

P.: Já? E por que vocês conheciam? Onde vocês ouviram as fábulas? M.

M: Na aula de LP.

P.: Na aula de LP? Alguém ouviu em algum outro lugar?

L: Eu.

P.: Fala, L.

L: Em livros.

P.: Em livros? Onde mais, F?

F: Ah, nessa aula a gente aprendeu a fábula do.... daquela galinha, daquele gato...

P.: Dos músicos de Bremen. Ninguém tinha ouvido fábula em casa?

FS: Eu!

P.: Você já, M? Aham, muito bem! E vocês já conheciam a fábula dos músicos de Bremen?

FS: Sim!

P.: Sim? Quem não?

F: Eu, F.

P.: O F... mais alguém não conhecia?

FS: Eu.

P.: O G e a L. Tá. E o que vocês mais gostaram na história? Fala, J.

J: Quando eles invadiram a casa.

P.: Aham.

J: Os músicos, eles pegaram os ladrões, invadiram lá e afastaram eles.

P.: Aham, e você, M?

M: A mesma coisa do que o J.

P.: Alguém gostou de outra parte?

FS: Eu!

S: Que eles gostam de cantar.

P.: Aham, e você, N?

N: Quando eles se juntam pra fazer alguma coisa, por exemplo, uma pessoa não sabe fazer isso sozinha, daí eles se juntam para fazer alguma coisa.

P.: Então tá. E vocês gostam de aprender alemão com estórias?

FS: Sim!

P.: Sim? Sim? Por que vocês gostam de aprender com estórias? L!

L: Porque é uma oportunidade de aprender alemão e saber dizer as palavras em alemão.

P.: E você, F? Você também falou que sim. Por que?

F: A mesma coisa.

P.: Quem falou não? Que não gosta de aprender com estória? Fala M, por que você não gosta de aprender com estória?

M: Porque tem algumas palavras que você não conhece aí fica difícil de entender...

P.: Mas sempre que a gente trabalha uma estória, a gente e sempre vê o vocabulário antes, né? É bom fazer isso, né?

G: É que eu gosto de ler ((inint)) outra língua.

P.: Fala, M.

M: Eu gosto porque você aprende estórias e aprende alemão.

P.: Tudo junto?

L: Eu não gosto porque eu não tenho paciência.

J: Eu não tenho muita paciência porque quando aparece...

P.: Mas eu tô falando de livro, né. Na aula, assim, J... No livro na aula.

J: Eu gosto de essas fábulas aí que a gente aprende e a gente consegue aprender alemão, brincar e ainda mais naquela que eu tinha colocado...

P.: E qual foi a atividade que vocês escolheram? Agora eu quero que todo mundo fale, tá bom? Vamos começar aqui com a M. Qual foi a atividade que você escolheu, que você mais gostou e por que?

M: Eu gostei mais do caça ao tesouro, porque a gente fazia um trabalho mais ou menos em grupo, aí uma pessoa ia lá, pegava, juntava e tentava achar a estória.

P.: Tá. C?

C: Os desafios de correr.

P.: Por quê?

C: Ah, porque é mais divertido, é mais “desafiante”.

P.: Aham. Você gosta de desafios para aprender alemão? E você, João?

J: Eu gostei de correr pelo motivo de que a gente fica mais rápido correndo, a gente tá aprendendo coisa legal, a gente brinca, aprende alemão e... é isso.

P.: E você gostou de correr e ter que decorar palavras, assim?

J: Sim.

P.: E não era difícil?

J: Não.

P.: S.

S: Eu gostei do que estava de correr porque eu gosto de correr e falar.

P.: Então ajudou você a memorizar o alemão. E você, M?

M: O ((inint)) de correr, porque você tem a oportunidade de correr em aula, daí você aprende a escrever....

P.: É isso? N! Fala bem alto.

N: O caça ao tesouro. Porque é divertido e você tem uma oportunidade se você é bom de memória ou se você consegue memorizar as coisas. E também de aprender alemão.

P.: Mas o que tinha que memorizar nessa atividade?

N: Tinha que memorizar a estória inteira para depois colocar na ordem...

P.: Muito bem. G?

N: Quem fizesse certo, era a vencedora.

P.: G, qual você mais gostou?

G: Eu gostei do jogo da memória.

P.: Por quê?

G: Porque quando você vira uma carta, daí depois você sabe essa carta... fica memorizando as cartas.

P.: Mas o que ajudou isso no alemão?

G: A aprender coisas novas.

P.: Do que era o jogo da memória? Qual era o tema?

F: O tema era.... sobre animais.

P.: Sobre animais, muito bem! L, qual você mais gostou?

L: A minha, que eu gostei mais, foi a de [*não dá para entender*] de correr, porque assim, eu gosto muito de correr e também eu gostei de ver porque também eu estou quase... como eu já estou quase aprendendo a decorar as palavras então foi uma oportunidade de eu conseguir ver que... aprender a falar as palavras.

P.: Então te ajudou a aprender mais em alemão. E você, M?

M: Eu tirei uni-duni-tê e foi no filme. Então, do filme, porque foi interessante.

P.: O que foi interessante?

M: O filme.

P.: O filme era igualzinho à estória? Você gostou mais de ver mais o filme ou de ler a estória?

M: Olha, eu odeio ler.

P.: Mas o que... Ô M, o que que é diferente, assim, por que você gosta de ver?

M: Porque eu não preciso ler.

(())

P.: Eu sei. Eu estou falando assim: qual que é a diferença de você ler uma coisa e você conseguir ver? Eu falo assim: não é legal que num filme você consegue ver os personagens ganhando vida de verdade?

M: Porque ler, você tem que entender cada palavrinha e vendo você tá...

P.: É mais fácil. Tá.

C: Se você tem preguiça de pensar, é mais fácil.

(())

P.: N, fala alto.

N: A música.

P.: Por que?

N: Por que me ajudou, porque eu gosto de aprender a... outras línguas... assim.

P.: Por meio de música. Você aprende palavras por meio da música. Tá. R, o que você mais gostou?

R: Quando os animais...

P.: Não, qual atividade?

R: Do filme.

P.: Do filme? Por quê?

R: Por causa que quando os músicos de Bremen invadem a casa dos ladrões, eles saem correndo. Daí é engraçado.

P.: Foi mais legal ver no filme do que na estória, né? Você consegue ver a imagem mesmo. Vale!

V: Eu gostei de duas coisas. Primeiro, do filme que foi muito engraçado e divertido e a música porque foi divertido aprender mais e saber mais como é que é o filme.

P.: Aham. Fazia então a música e lembrava o filme, na estória. G? G? Você, o que você mais gostou?

G: Ó, eu gostei mais do filme. Porque eles ficaram... Aí a legenda tinha umas coisas que eles falavam e a gente tinha aprendido. Aí na legenda eu decorava mais como que escrevia em alemão. E porque também eles eram zoados no desenho.

P.: N, o que você mais gostou?

N: N? Eu que sou a N, ela é a L!

P.: L!

L: De Caça ao Tesouro.

P.: Por quê?

L: Porque é legal.

P.: O que te ajudou caça ao tesouro em aprender alemão?

L: Aprender.

(())

P.: Eu vou ter que pular você?

L: Por quê?

P.: Porque eu estou pedindo pra você explicar: porque você teve que decorar palavra, porque você teve que prestar atenção na escola, é isso que eu quero que você fale.

L: Porque é desafiador.

P.: Tem mais uma, ó. O que vocês fazem para aprender alemão em casa? M!

M: O que eu faço para aprender alemão em casa é... Tem vez que eu levo o material de alemão pra casa pra estudar.

P.: N.

N: O meu pai já viajou várias vezes para a Alemanha. Daí quando é dia de fazer tarefa de alemão, ele fica até tarde estudando comigo. Ele não quer só dar a tarefa e acabou. Ele fica lá.

P.: Então o seu pai te ajuda.

N: É, por exemplo, na Lektion de Material Escolar. Tinha a palavra ((inint)) e Bleistift. Daí ele ficava: ((inint)) e Bleistift, ((inint)) e Bleistift.

P.: S?

S: Eu fico revendo meu caderno.

P.: Você fica revendo seu caderno. J?

J: Eu levo os livros pra casa e já que os meus pais sabem alemão, até porque o meu pai faz curso de alemão aqui na escola e minha mãe já fez curso de alemão na escola dela, eles me ajudam. Aí eu vou aprendendo as coisas.

P.: C.

C: O mesmo que a S.

P.: M.

M: Quando tem prova ou tarefa assim eu levo o material para casa. Meu pai senta comigo lá. Mesmo ele não tendo ido para a Alemanha, ele sabe um pouco, aí ele vai estudando comigo enquanto eu faço a minha tarefa. E aí a minha tarefa tem um tema, ele estuda esse tema naquele dia comigo e quando tiver outro tema ele estuda outro.

P.: F.

F: Porque eu estudo alemão com torta na cara, que a minha mãe me deu um brinquedo que ela fica falando as coisas: “ah, o que é isso em alemão?”, aí se eu errar eu tenho que levar uma torta na cara.

P.: E no final do ano o que vocês querem ter aprendido com alemão, assim?

FS: Tudo! (())

P.: Levanta a mão! J?

J: No final do ano a gente pode fazer uma brincadeira, eu acho que... a maioria do ((inint)) que hoje dá pra gente jogar, mas ontem não dava?

J: Futebol. (())

P.: Não, eu tô falando de alemão, J. No final do ano vocês querem que tudo o que a gente viu o ano inteiro, assim, a gente vai ter aprendido muita coisa. Não é? S?

S: Uma música.

P.: Aham. N?

N: Eu gostaria de ter aprendido até o final do ano, ter memorizado mais o que eu já aprendi, o que eu agora entendo.

P.: Pode falar, F.

F: Eu quero falar com o meu primo no final do ano, porque ele é da Suíça.

P.: Vale.

V: É... Porque a gente vai aprender... Porque a gente tem a oportunidade de aprender tudo o que a gente sabe e assim a gente pode ficar guardado para o próximo ano, que a gente vai aprender mais ainda.

P.: Muito bem!

V: Então é muito bom a gente aprender porque assim quando a gente for para esse lugar, lá para a Alemanha, a gente vai saber já algumas palavras. Então isso é muito bom!

P.: L. No final do ano o que você espera saber de alemão?

L: Tudo!

P.: Tudo? Tudo o que a gente aprendeu vocês vão saber? Esse é o objetivo de vocês: chegar ao final do ano ter aprendido um monte de palavras novas, para seguir para o próximo ano?

FS: Aham.

P.: E quando a Frau dá uma atividade para vocês, L, e vocês conseguem fazer, o que vocês sentem? M.

M: Felicidade.

P.: Felicidade? Mas por que?

M: Porque a gente aprendeu.

P.: Porque vocês conseguiram fazer? Porque quer dizer que vocês aprenderam, né?

M: Tipo, a Frau dá uma prova que vale sete, aí você chega lá e tira zero vírgula um, você acertou pouco. O que isso adianta?

P.: Então, vocês sentem felicidade porque vocês conseguem fazer?

FS: Sim!

S: Tem mais uma coisa.

P.: Por que, S? O que mais você sente?

S: Nervoso, porque eu não sei se está certo, se está errado...

P.: Mas então vocês conseguem fazer as atividades que a Frau dá porque vocês estudam em casa também e prestam atenção na aula?

FS: Sim!

R: Olha, eu não estudo em casa, mas presto atenção na aula!

P.: Nada? Você não estuda nada na sua casa?

R: É... algumas vezes...

P.: O que vocês fazem de rotina, assim? Vocês estudam... Vocês levam o caderno e ficam estudando em casa?

G: Eu só estudo quando tem prova.

P.: Ah, é?

C: Eu também.

J: Eu estudo no Moodle.

P.: No Moodle?

F: Vai tudo quando tem prova.

P.: Pode falar, M.

M: Tem uma pergunta que eu quero fazer no final da aula. É que assim, eu tive uma ideia: tem uma brincadeira que todo mundo sabe, é Mamãe da Rua. Só que ao invés de fazer Mamãe da Rua de correr, de desafio para chegar do outro lado, a gente podia fazer você ficar lá no meio e a gente corria. E aí você pergunta: “como se fala em alemão?”

P: Aí quem souber...

M: Só quem souber falar, passa.

APÊNDICES

Apêndice – A

Märchen erraten

- Wolf
- Wald
- Großmutter
- Jäger
- krank

Rotkäppchen



- Esel
- singen
- Hund
- Räuber
- Hahn

Die Bremer
Stadtmusikanten

- Haar
- lang
- Turm
- rufen
- herunterlassen

Rapunzel



- Kinder
- Wald
- Hexe
- Haus
- Stiefmutter

Hänsel und Gretel



- Schlaf
- Schloss
- Spindel
- stechen
- Dornenhecke

Dornröschen



- Spiegel
- Stiefmutter
- Zwerge
- Apfel
- sieben

Schneewittchen



- küssen
- Wand
- Kugel
- Brunnen
- Frosch

Der Froschkönig



Lied – Die Bremer Stadtmusikanten

F3_1.P_Nr.14

Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Der Esel macht I-Ah, I-Ah.
Er singt so wunderbar.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.

Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Der Hund, der macht Wau-Wau, Wau-Wau.
Der Esel macht I-Ah, I-Ah.
Sie singen so wunderbar.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.

Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Die Katze macht Miau, Miau.
Der Hund, der macht Wau-Wau, Wau-Wau.
Der Esel macht I-Ah, I-Ah.
Sie singen so wunderbar.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.

Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.
Der Hahn macht Kikeriki, Kikeriki.
Die Katze macht Miau, Miau.
Der Hund, der macht Wau-Wau, Wau-Wau.
Der Esel macht I-Ah, I-Ah.
Sie singen so wunderbar.
Wir sind die Bremer Stadtmusikanten – holla-di-ladio.



F3_1.P_Nr.15

Die Bremer Stadtmusikanten



Apêndice – D

Der Esel arbeitet für einen Müller.
Der Esel trifft einen Hund.
Der Esel und der Hund treffen eine Katze.
Der Esel, der Hund und die Katze treffen einen Hahn.
Der Esel, der Hund, die Katze und der Hahn gehen nach Bremen.
Sie finden ein Haus, aber im Haus sind vier Räuber.
Sie machen ganz laut Musik und die Räuber laufen ganz schnell.
Sie gehen ins Haus und essen und trinken alles an.

Apêndice - E

der Esel, der Hund,
die Katze, der Hahn
das Fenster, Musik,
schlafen, singen,
Bremen, Räuber.

Apêndice – F

Re: Hello from Brazil

Zoltan Dornyei <[REDACTED]>

Di 04.04.2017 17:11

Cibele

An: Ju Bonsi Corrêa <[REDACTED]>:

Hi Juliana.

Yes, I do. For example, "Story Sequels" (pp. 192-194 in the Motivational Currents book) describes a DMC that occurred in primary school.

All the best for your MA studies,
Zoltan

Zoltán Dörnyei
Professor of Psycholinguistics
School of English, University of Nottingham

[REDACTED]
[REDACTED]

<https://www.zoltandornyei.co.uk/>

From: Ju Bonsi Corrêa <[REDACTED]>

Sent: 04 April 2017 21:22

To: Dornyei Zoltan; Dornyei Zoltan

Subject: Hello from Brazil

Dear Zoltan Dörnyei,

I'm a teacher from Brazil and I'm writing my Masterjob about childrens motivation in german as foreign language.

Right now I'm reading your new book about DMC and I really would like your help.

Do you think that DMC apply for children?

With my best regards.

Juliana Canato

Apêndice – G

Questionário 01a

Pedimos a gentileza de responder às questões a seguir, que tem como objetivo conhecer seus interesses em relação à língua alemã. As respostas das perguntas poderão ser utilizadas para trabalhos de cunho científico, sem que sua identidade seja, em hipótese alguma, revelada.

1. Qual a sua idade? _____

2. Porque você estuda em uma escola alemã? Assinale uma ou mais opções.
() Escolha dos pais () Descendência alemã () Interesse na língua
() Outros - _____

3. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

4. Você já sabia alemão antes de frequentar a escola?
() Sim () Não () Um pouco

5. Alguém da sua família fala alemão? () Sim () Não
Quem? _____

- Em caso afirmativo, você fala em alemão com esta/s pessoa/s?
() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

6. Você acha a língua alemã difícil? () Sim () Não () Um pouco

7. Você gosta de estudar alemão? () Sim () Não . Por quê?

8. Você tem aulas de alemão fora da escola? () Sim () Não
9. Você gosta de estudar alemão em casa também? O que você faz para isso?

10. Quais os temas que você mais gostou de aprender nas aulas de alemão até agora?

11. Qual(is) atividade(s) você mais gosta de fazer em aula? Por quê?

12. Qual(is) atividade(s) você menos gosta de fazer em aula? Por quê?

Apêndice – H

Questionário 01b

Pedimos a gentileza de responder às questões a seguir, que tem como objetivo conhecer seus interesses em relação à língua alemã. As respostas das perguntas poderão ser utilizadas para trabalhos de cunho científico, sem que sua identidade seja, em hipótese alguma, revelada.

1. Porque você estuda em uma escola alemã? Assinale uma ou mais opções.

Escolha dos pais Descendência alemã Interesse na língua

Outros - _____

2. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

3. Você já sabia alemão antes de frequentar a escola?

Sim Não Um pouco

4. Alguém da sua família fala alemão? Sim Não

Quem? _____

Em caso afirmativo, você fala em alemão com esta/s pessoa/s?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

5. Quais os temas que você gostaria de aprender nas aulas de alemão?

6. Qual(is) atividade(s) você gostaria de fazer em aula? Por quê?

7. Qual(is) atividade(s) você não gostaria de fazer em aula? Por quê?

Apêndice – I

Questionário 02


Pedimos a gentileza de responder às questões a seguir, que tem como objetivo conhecer seus interesses em relação à língua alemã. As respostas das perguntas poderão ser utilizadas para trabalhos de cunho científico, sem que sua identidade seja, em hipótese alguma, revelada.

1. Qual foi a atividade das fábulas que você mais gostou de fazer? Por quê?

2. As atividades te deixaram com mais vontade de continuar aprendendo alemão? Por quê?

ANEXOS

Anexo A

	KATZE		HUND
	VOGEL		FISCH
	PAPAGEI		MAUS
	FROSCH		HASE
	SCHILDKRÖTE		HAHN
	ESEL		GANS

Anexo B



AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED] portadora do RG nr [REDACTED] na função de Diretora Geral Pedagógica do Colégio Visconde de Porto Seguro e responsável pelas atividades nele realizadas, autorizo a professora JULIANA BONSI CORRÊA, portadora do RG nr. [REDACTED] desenvolver sua pesquisa sobre as motivações dos alunos de seus grupos (do 1º ciclo do Ensino Fundamental) para a aprendizagem de alemão. Para tanto, autorizo a professora/pesquisadora a aplicar questionários, a entrevistar e a observar seus alunos para realizar a coleta de dados, desde que suas identidades não sejam, em hipótese alguma, revelada ao longo e ao final da pesquisa.

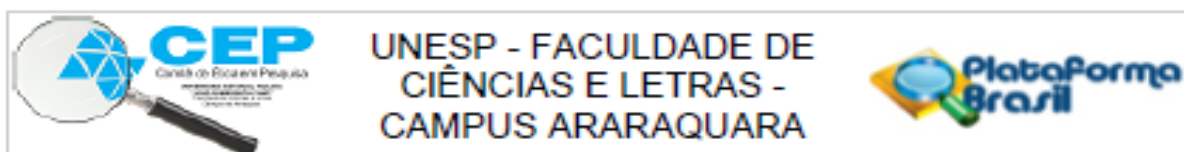
Declaro que tive acesso ao questionário que será aplicado e que todas as alterações por mim solicitadas foram realizadas.

São Paulo, 29 de junho de 2016.

[REDACTED]

[REDACTED]

DIRETORA GERAL PEDAGÓGICA

Anexo C⁴⁷

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudo da motivação de alunos em contexto do currículo brasileiro em escola bilíngue alemã.

Pesquisador: juliana bonisi corrêa canato

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58878716.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.734.737

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito e organizado de forma que a metodologia empregada é condizente com os objetivos do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é analisar a motivação de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental do currículo brasileiro de uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo, visando verificar qual é a real motivação dos alunos para estudar e aprender a língua alemã em uma escola

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora faz uma análise de riscos que podem decorrer da participação na pesquisa, bem como aponta as formas de minimiza-los, caso ocorram. Foi feito também uma boa argumentação dos benefícios dos alunos em participarem do referido estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu a contento todas as pendências e recomendações do parecer prévio.

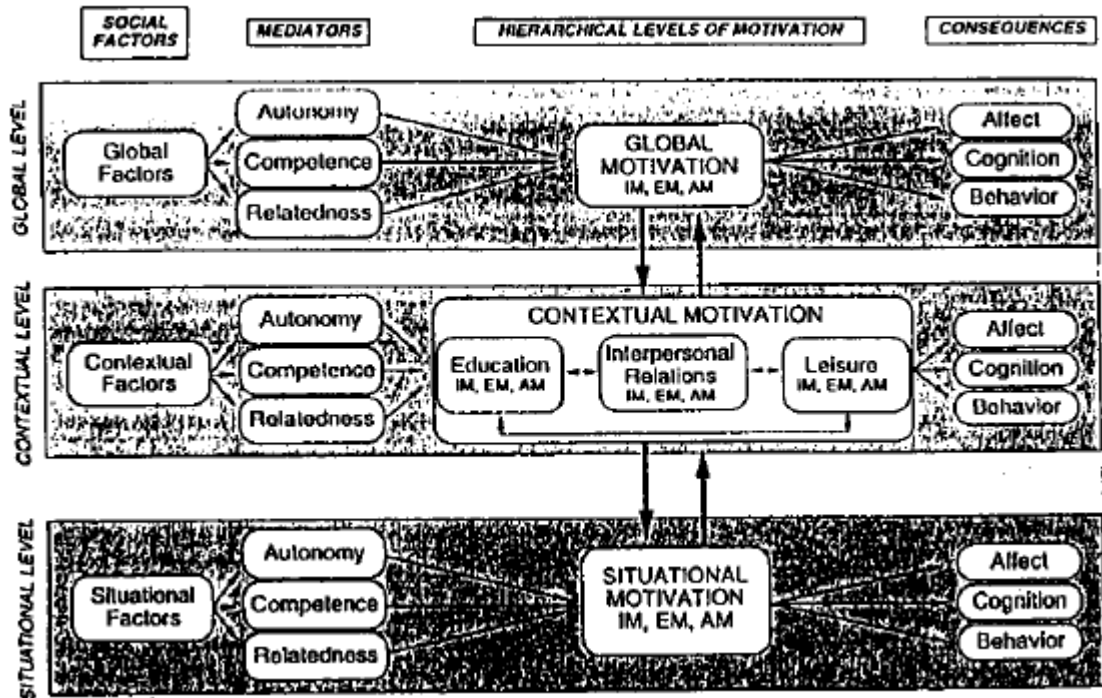
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora solicita a dispensa do TCLE e apresenta uma justificativa que reforça o problema logístico ao se aplicar o termo, bem como argumenta sobre a autorização dada previamente pela

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

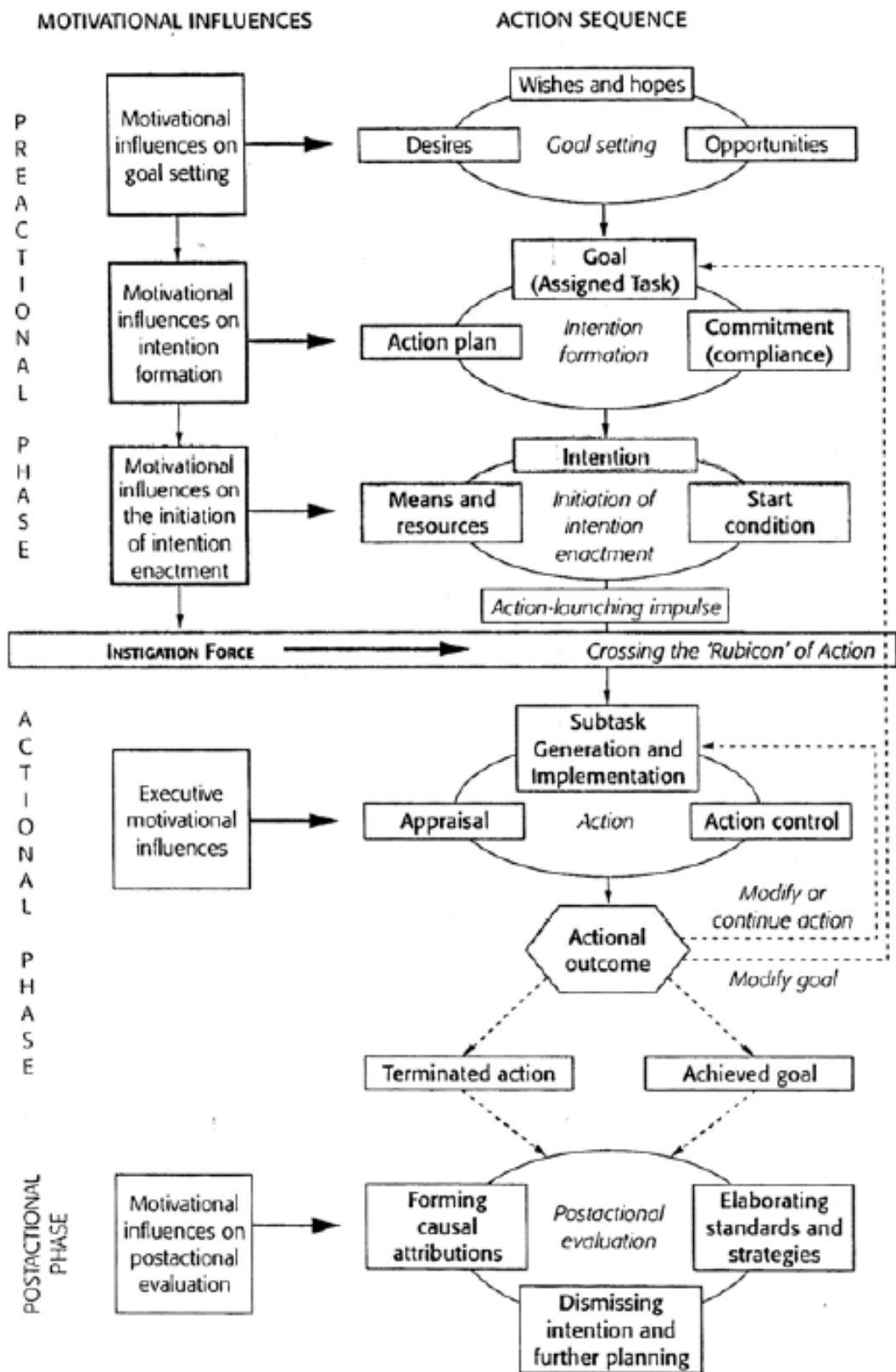
a pesquisadora optou por não tratar as teorias sobre o ensino bilíngue.

Anexo D



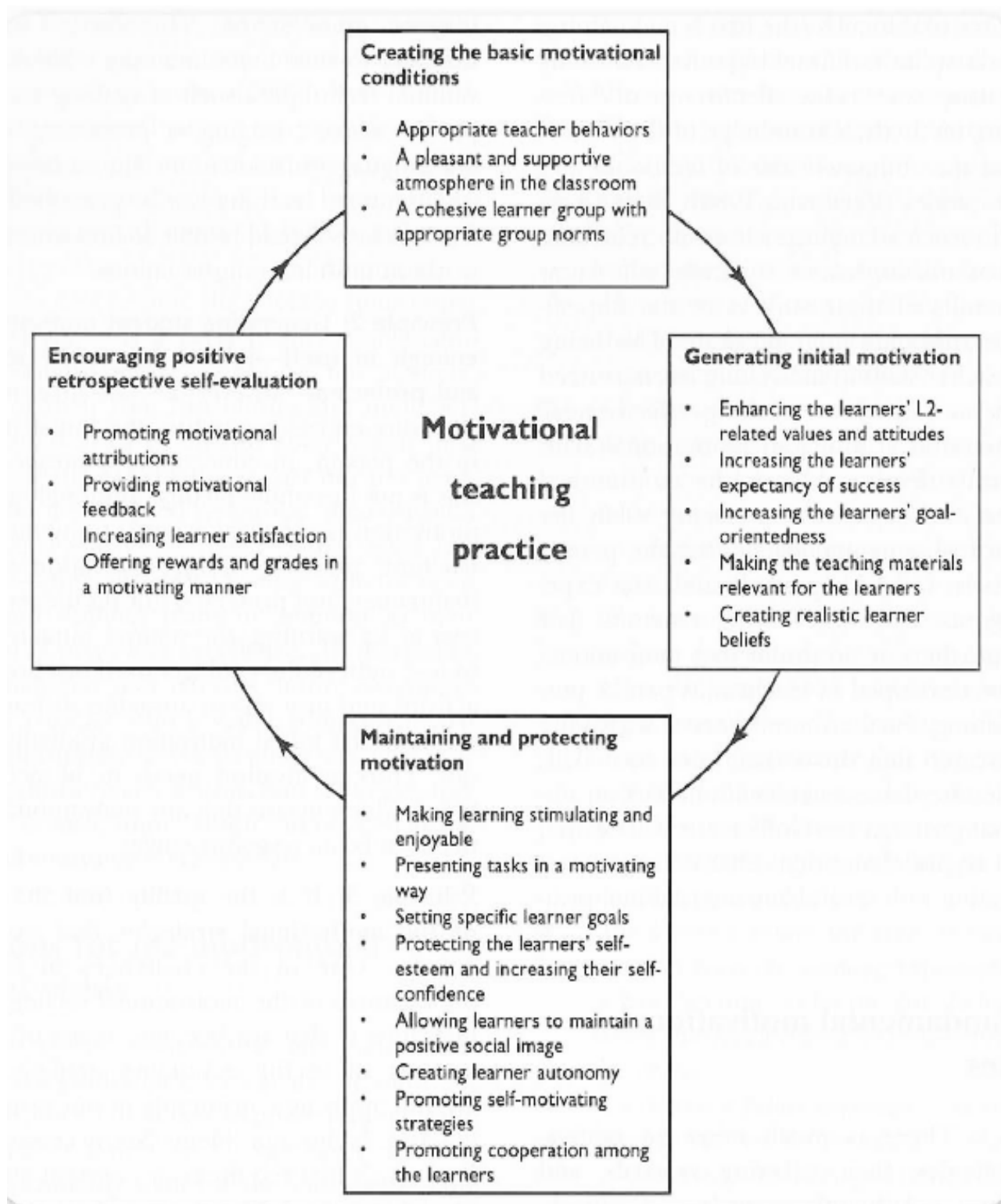
Fonte: Vallerand 1997, p. 274

Anexo E



Fonte: Dörnyei e Ottó, 1998, p.48

Anexo F



Fonte: Dörnyei 2014, p.524