

A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL

[The motivation for learning German at a Center for Language Studies (CLS)]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203086>

Juliana Bonsi Corrêa Canato¹

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld²

Abstract: The student's motivation is identified as central to a satisfactory learning process and, for this reason, many teachers are constantly engaged in improving their practices. In this work we aim to shed light on a multiliteracies project, which involved the production of a video clip and aimed to increase motivation of German students in a Language Study Center at a public school in the State of São Paulo. To support our reflections, we sought theoretical support primarily on the concepts of motivation (DÖRNYEI 1994, 2001, 2014; VALLERAND 1997 and others) and multiliteracies (ROJO 2012, 2013). The research, of a qualitative nature, was developed from data collected with secondary and high school students in a Language Study Centre in the State of São Paulo during 2015. The results show the great impact of multiliteracies projects in student's motivation.

Keywords: German teaching, Language Study Center, Motivation, Multiliteracies

Resumo: A motivação do aluno é apontada como central para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória e, por essa razão, muitos professores buscam constantemente o aprimoramento de suas práticas. Neste trabalho buscamos lançar luzes sobre um projeto de multiletramentos, que consistiu na produção de um videoclipe, e que teve como objetivo aumentar a motivação dos alunos de alemão de um Centro de Estudo de Línguas de uma escola pública do interior paulista. Para apoiar as nossas reflexões, buscamos sustentação teórica prioritariamente nos conceitos de motivação (DÖRNYEI 1994, 2001, 2014; VALLERAND 1997 e outros) e de multiletramentos (ROJO 2012, 2013). A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se a partir de dados coletados com alunos do Ensino Fundamental II e Médio de um Centro de Estudo de Línguas do interior de São Paulo durante o ano de 2015. Os resultados apontam para o grande impacto de projetos de multiletramentos na motivação dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de alemão, Centro de Estudo de Línguas, motivação, multiletramentos.

¹ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Letras Modernas, Rod. Araraquara Jau KM 01, Araraquara, SP, 14801-901, Brasil, E-mail: ju.bonsi@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Letras Modernas, Rod. Araraquara Jau KM 01, Araraquara, SP, 14801-901, Brasil, E-mail: cibeleroz@gmail.com

1 A motivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira

Para que os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) ocorram de forma satisfatória, inúmeras variáveis devem ser consideradas e, por essa razão, há de se refletir cuidadosamente acerca das ações do professor durante o planejamento, visando atender demandas como interesse, idade, necessidade dos alunos, regras institucionais etc. Ainda assim, apenas o planejamento não garante o sucesso das aulas; o professor deve ter uma postura crítico-reflexiva para que possa executar possíveis alterações no plano de aula, de acordo com as observações do contexto no momento da realização das atividades, ou seja, ele deve ser capaz também de fazer uma leitura do que acontece durante a aula e de fazer as adaptações que sejam necessárias.

As reflexões sobre tais questões, além do conhecimento sobre as principais abordagens teóricas, sobre as diferentes metodologias de ensino de línguas e as diferentes competências dos professores de línguas estrangeiras (cf. ALMEIDA FILHO 1993: 21; 2006: 19), contribuem para o bom andamento da aula, para que ela seja produtiva tanto para o professor, como mediador, quanto para os alunos. Assim, advogamos que uma sólida formação teórico-metodológica do professor, aliada ao estabelecimento de estratégias de ensino adequadas e reflexão sobre o contexto, são elementos fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Nessa perspectiva, um elemento importante a ser considerado pelo professor é a motivação dos alunos. De acordo com DÖRNYEI (1990; 1998; 2014) essa é peça fundamental para a aprendizagem de línguas e fator decisivo para que o processo ocorra de maneira satisfatória.

São vários os fatores motivacionais que devem ser considerados no ensino da língua, como o livro didático, a abordagem do material e do professor, o interesse pessoal do aluno para aprender a língua-alvo, a concepção de língua estrangeira do aluno e do professor, de processo de ensino e aprendizagem, os recursos disponíveis na escola etc. Esses elementos irão refletir diretamente no engajamento, no empenho e no comprometimento dos alunos nas atividades propostas fora e dentro da sala de aula.

O objetivo do presente estudo é verificar em que medida houve disposição motivacional para dar continuidade ao aprendizado da língua entre alunos adolescentes de alemão em um Centro de Estudo de Línguas (doravante CEL), durante e após o desenvolvimento de um projeto de multiletramento.

Para tal, nos apoiamos em estudos sobre a motivação e os multiletramentos como aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Assim, apresentaremos, primeiramente, na seção 2, uma descrição dos CELs e a relevância deles como política pública para, em seguida, na seção 3, discutir a motivação e o ensino por meio de recursos multimidiáticos como fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Tais eixos constituirão, dessa forma, as bases de sustentação teórica do trabalho. Por fim, na seção 4, passaremos para a descrição da metodologia e, na seção 5, apresentaremos a análise dos dados. Finalizaremos o trabalho apresentando as nossas considerações finais.

2 Os Centros de Estudo de Línguas como política pública

O CEL é um projeto criado pelo governo do estado de São Paulo que visa oferecer a possibilidade de aprendizagem de línguas modernas a 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. De acordo com a resolução do projeto dos CELs (Resolução SE 44, de 13-08-2014),³ tais centros se configuram como espaços “de enriquecimento curricular” e visam “assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística”.

Criados em 1987, por meio do Decreto nº 27.270, os primeiros Centros de Estudo de Línguas ofereciam a alunos da rede estadual de ensino apenas a língua espanhola, como segundo idioma, visto que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo limitava-se ao inglês. Atualmente, outras línguas como o mandarim, alemão, italiano, francês e japonês já se encontram inseridas nas escolas por meio do projeto, quando há a presença de um profissional especializado de cada língua.

³ <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408130044>

Para que haja a criação de CEL em uma escola, segundo o Artigo 2º, a instituição deve elaborar uma proposta comprovando ser provida de:

I - demanda escolar, juntando-se a relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos que se pretende oferecer;

II - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

III - docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

IV - recursos didático-pedagógicos;

V - espaço físico adequado ao funcionamento do CEL e que garanta a continuidade dos cursos, tendo localização estratégica, com facilidade de acesso (BRASIL 2014).

O calendário desse projeto, em conformidade com o Artigo 4º, acompanha o calendário escolar da unidade vinculadora e atende a carga horária prevista na resolução SE 44, de 13 de agosto de 2014, para as seguintes línguas: espanhola, alemã, italiana, francesa, japonesa e mandarim,

a) terão dois níveis de estudos (Nível I e Nível II), com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção; b) cada um dos níveis, a que se refere a alínea anterior, será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada; II - os cursos de que trata o item 3 do parágrafo 1º do artigo 5º desta resolução⁴: a) terão um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de 133 (cento e trinta e três) horas, correspondendo a 160 (cento e sessenta) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, no decorrer de um mesmo ano letivo. b) no nível/estágio único, de 160 (cento e sessenta) aulas, a que se refere a alínea anterior, as atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (BRASIL 2014).

De acordo com o Artigo 7º, na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios,

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos: turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis: turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá autorizar o funcionamento de turmas com o mínimo de 15 (quinze) alunos, somente quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II, para fins de conclusão do curso.

⁴ Os cursos referem-se às línguas citadas acima.

§ 2º - Excepcionalmente, a Diretoria de Ensino poderá autorizar a constituição, a partir do segundo estágio do Nível I, de turma com número reduzido de alunos, de diferentes estágios, desde que os estudos não sejam iniciais ou únicos e se destinem a garantir a continuidade e/ou a conclusão do curso.

Artigo 8º - O CEL poderá, semestralmente, abrir período de inscrições para formação de novas turmas de alunos, em cursos que tenham apresentado índices mínimos de evasão ou de cancelamento de matrícula, não superiores a 10% da quantidade inicial de alunos, no ano corrente, observadas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar.

Consoante o Artigo 9º, o aluno tem a opção de eleger, no ato da matrícula, até dois cursos de idiomas, na ordem de sua preferência.

Cada CEL é, portanto, vinculado a uma escola estadual, que é responsável pela administração da unidade de ensino juntamente com seu aspecto pedagógico exercido por um coordenador designado para atuar nesse cargo. São mais de 200 unidades por todo o estado de São Paulo que oferecem cursos gratuitos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, mandarim e japonês.

Os trabalhos desenvolvidos com foco nos CELs (PELETEIRO 2014; CALLEGARI 2008; GASPARELO 2008; CALLEGARI 2004, 2008) são de fundamental importância para sustentação desse projeto no estado de São Paulo e para o incentivo de crianças e jovens da rede pública para aprender uma língua estrangeira que não faz parte da sua grade curricular, permitindo a eles não apenas acesso a um novo universo linguístico, mas também cultural.

Em todo o estado de São Paulo existem 40 CELs que oferecem o curso de alemão como língua estrangeira, sendo que em março de 2015 constavam 2015 alunos inscritos nos cursos de alemão. Todos os CELs utilizavam para o ensino de língua alemã (à época do desenvolvimento do projeto descrito neste trabalho) o livro didático *Planet* (KOPP E BÜTTNER 2004) doado pela BKD (*Bildungskooperation Deutsch*), Centro de Cooperação Pedagógica do Goethe-Institut São Paulo.

No CEL analisado no presente trabalho existem aproximadamente 300 alunos de espanhol, 80 alunos de inglês, 20 alunos de italiano, 40 alunos de francês e 35 alunos de alemão.

Em nossa prática de sala de aula com os grupos de alemão, notamos que, frequentemente, os alunos se desmotivavam com as atividades propostas no livro. Nessa perspectiva, desenvolvemos um projeto com auxílio de material multimidiático e o analisamos pelo viés dos estudos da motivação e dos multiletramentos, os quais serão discutidos no item a seguir.

3 Estudos sobre a motivação e os multiletramentos

No decorrer das atividades em sala de aula de língua estrangeira, é possível aos professores identificarem nos alunos alguns comportamentos que demonstram o comprometimento deles (ou não) diante do aprendizado. Os elementos capazes de fornecer tais indícios podem ser, por exemplo, o nível de atenção, participação nas aulas, envolvimento nas atividades propostas em sala e para casa etc.

Estudiosos como DÖRNYEI (1994, 1999, 2001, 2014), GARDNER E LAMBERT (1959, 1985), PINTRICH E SCHUNK (1996), defendem que a motivação do aluno é a mola propulsora do engajamento e esforço do aprendiz no processo. Diante disso, alguns pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas (VIANA 1990; CAMPOS-GONELLA 2007) desenvolveram estudos com o intuito de fornecer subsídios aos professores que favoreçam uma melhor compreensão do fenômeno.

Também CHENG E DÖRNYEI (2007: 153) sustentam que a motivação atua como o motor inicial para gerar aprendizagem, como uma força que auxilia a sustentar a difícil jornada de se aprender uma língua estrangeira. Defendem ainda 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. Por outro lado, DÖRNYEI (1998: 117) postula que a alta motivação pode compensar dificuldades relacionadas tanto à atitude frente à língua quanto às condições de aprendizagem.

Em consonância com DÖRNYEI, MICHELON (2007: 3) afirma, porém, que para que haja uma compreensão mais ampla do que seja motivação, é preciso ir além de definições teóricas e conceber o indivíduo

como 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 valorização diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo.

Nesse cenário, DÖRNYEI (2001: 7) ⁵ aponta para a notória dificuldade para se encontrar a “melhor” definição para o termo “motivação”, visto que, conforme afirma,

⁵ Todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

o termo ‘motivação’ apresenta um mistério real: as pessoas o utilizam amplamente em diversos contextos cotidianos e profissionais sem a mínima noção de que há problema em seu significado. Embora muitos de nós concordemos que ela denota algo de grande importância, quando se trata de descrever precisamente o que é esse ‘algo’⁶ importante, as opiniões variam de modo alarmante – pesquisadores discordam em praticamente tudo concernente a esse conceito e há ainda sérias dúvidas se ‘motivação’ é mais que um termo guarda-chuva obsoleto utilizado para uma vasta gama de variáveis que pouco têm a ver umas com as outras.

Assim, nota-se que entre os pesquisadores não há consenso sobre a concepção da motivação em processos educacionais. Existem autores que a compreendem por um viés behaviorista, cognitivista, sociocognitivista ou influenciada por fatores internos e externos.

PINTRICH E SCHUNK (1996) e BROWN (1994) descrevem a motivação por uma perspectiva behaviorista, enfatizando o papel da recompensa e do reforço externo fundamentado no modelo condicionante de Skinner. A motivação para eles seria, conforme descrito por CAMPOS-GONELLA (2007: 27),

uma alta propensão à ocorrência de um comportamento, cujos desencadeadores se encontram no meio, e o aluno motivado é aquele que, em decorrência dos estímulos, se engaja, persiste e se esforça nas tarefas, sendo todos esses comportamentos observáveis CAMPOS-GONELLA (2007: 27).

Há ainda aqueles que consideram a motivação como algo influenciado por fatores externos, mas também internos ao indivíduo. A partir desse ponto de vista é que ocorrem as principais divergências nas pesquisas a respeito de quais processos mentais estão envolvidos na motivação, como esses operam e afetam a aprendizagem e a sua realização e por quais meios eles podem ser sustentados em nível ideal.

Nas teorias sociocognitivas, o aspecto social é conectado com os processos mentais, influenciando suas ações e motivações. Isso significa que um indivíduo motivado é aquele que conecta suas cognições e suas crenças de forma positiva diante do esforço exigido em alguma dificuldade, ou seja, “motivar é influenciar as expectativas de consequência do comportamento” (CAMPOS-GONELLA 2007: 35).

As perspectivas de VALLERAND (1997), GILLET E VALLERAND (2012), TREMBLAY E GARDNER (1995) e DÖRNYEI (1990; 1998; 2014) corroboram a visão da motivação como dependente de fatores externos e internos.

⁶ As aspas nas palavras *algo* e *motivação* na citação foram utilizadas por Dörnyei (2001), respectivamente ‘motivation’ e ‘something’.

Nesse cenário, a motivação, segundo autores como DECI (1987), CORDOVA (1996), VALLERAND (1997), GILLET E VALLERAND (2012), DÖRNYEI (2001; 2014), se difere em dois polos: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca (GILLET E VALLERAND 2012: 78) se configura como a busca em obter satisfação e prazer com base em uma atividade e a extrínseca busca na atividade um meio para obter um fim desejado. VALLERAND (1997: 308) classifica a motivação intrínseca em três partes: a) motivação 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 DÖRNYEI (2014: 519) a motivação como fator interno do aprendiz engloba as suas curiosidades e interesses, e como externo, ela é determinada pelo contexto sociopolítico e influencia as atitudes na própria linguagem, de acordo com as relações com a comunidade.

Para que haja a manutenção da motivação nos alunos, DÖRNYEI (2014: 524) propõe algumas estratégias motivacionais divididas em quatro categorias: 1) criação de condições motivacionais básicas; 2) geração de motivação inicial; 3) manutenção e preservação da motivação e 4) promoção de autoavaliação retrospectiva positiva.

É fundamental que ocorra a criação de condições básicas motivacionais antes que haja alguma tentativa de gerar motivação. Essas cooperam para um comportamento apropriado dos professores, uma prazerosa atmosfera em sala de aula e auxiliam a manter um grupo coeso com normas apropriadas. Além disso, não se tem normalmente uma classe em que todos os alunos estejam suficientemente motivados a aprender, por isso, constituir atitudes positivas nos aprendizes, utilizar materiais relevantes para o contexto em sala e aumentar a expectativa de sucesso dos alunos são estratégias das quais o professor deve se valer já nos primeiros dias de aula.

Com o decorrer das aulas é necessário que o professor preocupe-se em manter a motivação dos seus alunos. Esse papel, porém, não é assumido somente pelo professor/mediador, mas também pelos alunos. Todavia, no que concerne ao professor, este pode criar circunstâncias propícias para o aprendizado como:

- Ajudar a manter e promover a autoestima e a autoconfiança do aluno;
- Proporcionar estimulantes situações 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.

O encorajamento da autoavaliação também é importante aos alunos, sendo que promove um *feedback* motivacional e um aumento de satisfação por parte do aluno a partir de reflexões da sua aprendizagem.

Depreende-se, desse modo, que a **motivação** é um elemento complexo e está sujeita a mudanças, de acordo com alterações contextuais que surgem com o passar do tempo: as pessoas, o esforço, a necessidade de aprender e atingir objetivos etc.

Apesar de certa dissonância entre os autores, alinhamo-nos aos preceitos de DÖRNYEI (2014: 519), que sustenta que a motivação é responsável pelas escolhas das pessoas em fazer algo, pelo tempo que elas se mantêm dispostas em uma determinada atividade e pelo esforço que elas colocam para atingir seus objetivos. Assim, adotaremos, neste trabalho, a concepção de motivação proposta pelo autor (1998; 2001; 2014), que a toma como a soma de fatores cognitivos, afetivos, sociais e individuais do aprendiz. Acreditamos que os estudos desse autor são de grande pertinência para a compreensão de processos de ensino e aprendizagem em contextos marcados na atualidade pelo uso de procedimentos didático-pedagógicos distintos dos tradicionais. Além disso, nos apoiaremos nas diferentes partes constituintes da motivação intrínseca proposta por VALLERAND (1997; 2012), a fim de analisar o tipo de motivação dos alunos em foco.

Tendo essas considerações como norteadoras, defendemos que uma importante estratégia motivacional na atualidade é o trabalho com projetos de multiletramentos. Diante da diversidade de informações e semioses às quais os alunos hoje são expostos, é de grande importância que o professor busque materiais multimodais para uso em sala de aula. Nessa perspectiva, os estudos dos multiletramentos (COPE E KALANTZIS 2009; ROJO 2012, 2013; BEVILAQUA 2013) ocupam papel de destaque.

O conceito de multiletramentos, bem como de “Pedagogia dos multiletramentos” (ROJO 2012: 11), aponta por meio do prefixo *multi* para, de um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais e, de outro, para a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos

autores/leitores (ROJO 2013). De acordo com a autora, o termo surge pela primeira vez em 1996 em um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais) resultante do Grupo de Nova Londres (ROJO 2012: 12). O grupo afirma no documento a necessidade de a escola levar em conta os letramentos emergentes na sociedade contemporânea, devido tanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) quanto à diversidade cultural presente nela e também em sala de aula.

Nessa perspectiva, enfatizamos que não se trata apenas de incluir recursos modernos em sala de aula para que haja aumento da motivação. Conforme defendem COPE E KALANTZIS (2009: 90-96), com os quais nos alinhamos, as tecnologias em si não geram transformações sociais, mas existem quatro dimensões das novas mídias que podem representar um rompimento com padrões culturais e educacionais anteriores e promover apoio à aprendizagem:

- **Dimensão 1 – Agência (Agency):** enquanto mídias anteriores possuíam função apenas de transmissão, as mídias digitais são mais interativas, sendo possível, 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. O espectador se tornou usuário, leitores e ouvintes são convidados a se tornarem co-designers, rompe-se a divisão de trabalho entre criadores de cultura e conhecimento e consumidores.
- **Dimensão 2 – Divergência (Divergence):** Quando se cria espaço para agência, a diversidade fica em evidência: a material (de classe social, local, familiar), corporal (de idade, sexo, de habilidades físicas e mentais) e a simbólica (cultura, língua e gênero). Todas elas encontram-se presentes no cotidiano pessoal, profissional, escolar. A agência transforma a lógica da uniformidade em uma lógica da diferença.
- **Dimensão 3 – Multimodalidade (Multimodality):** O mundo digital reduz uma unidade modular de produção de significado textual em “Pixel” (COPE E KALANTZIS 2009: 94).⁷ Isso significa que a linguagem escrita, o som e a imagem

⁷ Pixel é o nome dado a um ponto de luz na tela, que juntamente a outros pontos formarão uma imagem. De acordo com o site Tecmundo, “a palavra pixel é oriunda da junção dos termos picture e element, formando, ao pé da letra, a expressão elemento de imagem. Ao visualizarmos uma imagem com alto índice de aproximação, é possível identificar pequenos quadrados coloridos nela que, somados, formam o

são todos feitos do mesmo material. As tecnologias digitais foram conjugando formas de representação de algo: as imagens com o áudio, o áudio com a escrita. Hoje temos dispositivos digitais que armazenam, misturam e distribuem esses elementos constituindo a multimodalidade.

- **Dimensão 4 – Conceitualização (*Conceptualization*):** Ser um usuário de novas mídias requer um tipo de pensamento chamado por COPE E KALANTZIS (2009) de “conceitualização” (COPE E KALANTZIS 2009: 96). Os autores exemplificam que, no mundo do consumismo passivo, não é necessário saber muito sobre o que está dentro de uma máquina, por exemplo. No entanto, para haver agência, e não ser apenas um espectador / leitor / consumidor, 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.

A modernidade espera um trabalhador multifacetado, autônomo e flexível para se adaptar a constantes mudanças, e não mais enquadrado em um modelo de linha de produção e de consumo de massa. Enfatiza-se a capacidade de “constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências” (KALANTZIS E COPE 2006 apud ROJO 2013: 15). Isso significa que é recomendado às escolas preparar os alunos para serem capazes de se engajar em diálogos mais complexos, característicos da negociação da diversidade e de interagir com outras línguas e linguagens, interpretando, traduzindo, criando sentidos de estilos, registros presentes na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, uma educação linguística adequada a alunos multiculturais constitui-se como aquela capaz de levar aos aprendizes projetos “que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal)”

desenho completo. Esses pontos, que são a menor parte de uma imagem, levam o nome de pixels. A partir da noção do pixel como uma medida da qualidade das imagens, foi propagado o termo ‘resolução’ para atribuir quantos pixels em altura e largura uma foto tem.”. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/imagem/203-o-que-e-pixel-.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

(ROJO 2014: 14). A autora (ROJO 2012: 30) defende o desenvolvimento de práticas situadas, que são projetos de imersão em ações que fazem parte da cultura do alunado 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). Para isso, esses projetos (de sala de aula) devem se utilizar das três características fundamentais dos multiletramentos (ROJO 2012: 23): 1) interação e colaboração; 2) transgressão das relações de poder estabelecidas e 3) hibridismo (de linguagens, línguas, culturas e nos modos).

Tendo em vista a importância da motivação em processos de aprendizagem e de práticas de multiletramentos, elaboramos o projeto *Nur ein Wort* (Apenas uma palavra), que será descrito na seção 4. Em seguida, apresentaremos, na seção 5, a análise da motivação dos alunos no desenvolvimento do projeto e para a aprendizagem da língua alemã.

4 Procedimentos metodológicos: o projeto “Nur ein Wort”

Este estudo é resultado de um projeto desenvolvido por uma das autoras durante o ano de 2015, como professora de alemão, em um CEL do interior de São Paulo. Sendo assim, a abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa e utiliza-se de procedimentos de estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, descrita por SILVA E MENEZES (2005: 20), pressupõe que a análise seja feita de forma descritiva e que o ambiente da pesquisa seja natural com uma fonte direta para a coleta de dados. Também segundo as autoras (SILVA E MENEZES 2005: 21), os procedimentos característicos de um estudo de caso são os estudos profundos e detalhados de um determinado objeto visando identificar os fatores que o determinam em algumas ocasiões.

No referido contexto, o livro didático *Planet* era o material utilizado com os grupos de língua alemã do CEL. Todavia, notamos que as atividades propostas não motivavam os alunos, na medida em que os exercícios por vezes eram considerados difíceis demais por eles ou, em outros momentos, desinteressantes em sua temática.

Existem vários estudos que discutem o papel do livro didático em sala de aula de LE (ALMEIDA FILHO E CONSOLO 1990; DEO E DUARTE 2004; ROZENFELD E VIANA 2006;

GONZALES 2015). Conforme afirmam ROZENFELD E VIANA (2006: 4), este configura-se apenas como um dos instrumentos que compõem o planejamento de aulas de LE. Sob esse aspecto, é esperada uma posição crítica do professor em relação ao referido material, fazendo, assim, as alterações necessárias para que o objeto de estudo, ou seja, a língua estrangeira, seja apresentada de forma relevante e motivadora para os seus alunos.

A partir de tal reflexão, buscaram-se, no contexto deste estudo, novas propostas de ensino a fim de despertar a motivação dos alunos. As atividades que mais envolviam os alunos eram as que incluíam músicas alemãs. Assim, a primeira fase da coleta de dados constituiu-se na apresentação de uma música no Sarau da escola da banda *Wir sind Helden*,⁸ muito conhecida pelos alemães e internacionalmente. Um de seus maiores sucessos é a canção *Nur ein Wort*, em português, “Apenas uma palavra”. Inspirada no clipe dessa música,⁹ a professora sugeriu que os alunos elaborassem um trabalho semelhante, que se constituiu na seleção de palavras-chave do texto da música e confecção de placas, nas quais foram inscritas (uma palavra por placa). As palavras eram então apresentadas pelos alunos, enquanto a música tocava, no momento em que elas eram cantadas no evento da escola. Tal atividade foi preparada ao longo de cinco aulas. A apresentação no Sarau, na qual a professora tocou com um dos alunos da turma e os outros cantaram, fez muito sucesso entre os pais e os aprendizes de outras línguas estrangeiras.

Diante da repercussão e do resultado positivo dessa atividade, optou-se por criar um projeto, que consistiu na produção do clipe dessa música alemã pela turma de 2º estágio (segundo semestre) e que é o principal foco de análise deste trabalho. A turma era composta por 11 alunos com a idade entre 14 e 16 anos que estudavam alemão há apenas dois semestres.

A produção do vídeo se desenvolveu em cinco momentos: 1) gravação da música; 2) aperfeiçoamento das placas; 3) gravação das cenas do clipe; 4) edição da filmagem; 5) publicação do vídeo no YouTube.

⁸ A banda *Wir sind Helden* foi formada nos anos 2000 pelos músicos Mark Tavassol, Jean-Michel Tourette, Pola Roy e Judith Holofernes e compôs músicas bastante conhecidas na Alemanha e em outros países, como “Aurélien”, “Von hier an blind”, “Gekommen um zu bleiben”, “Guten Tag”, entre outras.

⁹ Inspirado no famoso clipe “dos cartazes” de Bob Dylan, o referido clipe encontra-se disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=X5kmM98iklo>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

No primeiro momento foi gravado somente o áudio da música em um celular de um dos alunos. Foram feitas dez gravações dos alunos cantando e a professora de alemão tocando o violão. Dessas dez foi escolhida a de melhor qualidade acústica. Em seguida, retomou-se o trabalho com as placas, a fim de aperfeiçoá-las esteticamente. No terceiro momento foram gravadas as cenas do clipe em diferentes ambientes da própria escola.

A gravação do clipe teve duração de aproximadamente um mês, mais especificamente, 20 aulas de 50 minutos cada, e contou com o auxílio do irmão de um dos alunos e da própria professora de alemão/pesquisadora com as filmagens.

A coordenadora responsável pelo CEL em conjunto com o agente de educação escolar auxiliaram com a disponibilização de material escolar e dos espaços institucionais requisitados para a gravação das cenas.

Após a produção de todas as cenas, os pequenos vídeos foram descarregados em um computador e um aluno fez o trabalho de edição. Esse processo demandou aproximadamente dois dias para ser concluído.

Finalizadas as gravações, o vídeo foi veiculado na página oficial do CEL no Facebook, na página na Internet da diretoria de ensino da cidade¹⁰ e no canal do YouTube.¹¹ A professora também enviou um e-mail à própria banda *Wir sind Helden*, na Alemanha, relatando sobre o vídeo e pedindo que eles dessem *feedback*.

Ao todo foram aproximadamente quatro meses de duração do projeto que incluiu desde a apresentação no Sarau em dezembro de 2014 até a publicação do videoclipe na Internet em abril de 2015.

Com o propósito de obter dados sobre a motivação nos alunos ao longo do projeto, foram aplicados dois questionários abertos aos alunos: um antes e um depois de sua realização, além de uma avaliação escrita sobre a atividade do clipe. Ao final da pesquisa, os dados foram triangulados, a fim de se perceber o impacto da atividade na motivação para a aprendizagem de alemão.

O primeiro questionário teve como objetivo verificar a motivação dos alunos antes que tivessem sua primeira aula de alemão e traçar um perfil motivacional dos alunos ingressos. As perguntas foram elaboradas com o propósito de observar os

¹⁰ <https://depiracicaba-public.sharepoint.com/Paginas/Not%C3%ADcias/V%C3%ADdeo-produzido-pela-classe-do-Curso-de-Alem%C3%A3o-do-CEL-Sud-Mennucci---PiracicabaSP,-sob-orienta%C3%A7%C3%A3o-da-Professora-Juliana-Cor.aspx>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gRbVb4Eb5TQ>

seguintes aspectos: 1) razões para a escolha da língua alemã, 2) conhecimentos prévios do idioma e 3) expectativas pelas aulas, conteúdo e/ou metodologia. Tais questões foram norteadoras para a elaboração de um programa de curso para aqueles alunos.

O segundo questionário foi aplicado ao fim do segundo semestre, com o propósito de identificar a presença de alteração na motivação dos alunos para a aprendizagem de alemão. As perguntas foram elaboradas visando observar os seguintes elementos: opinião sobre as aulas de alemão, razão para estudar o idioma, conhecimentos da língua estrangeira até então adquiridos e atividades que os alunos mais e menos gostaram de desenvolver. Além disso, perguntou-se sobre o desejo de continuar estudando o idioma. O terceiro instrumento foi uma avaliação elaborada pelos alunos sobre aspectos positivos e negativos na atividade de elaboração do clipe.

Os dados obtidos nos questionários e nas avaliações escritas da atividade foram ainda analisados tendo em vista os comentários sobre o vídeo dos alunos no YouTube e na página do grupo *Wir sind Helden* no Facebook e serão analisados na seção 5.

5 O projeto “*Nur ein Wort*” como fator de impacto na motivação

Analisando as atividades que envolveram a produção do clipe é possível verificar que a prática de produção de um videoclipe, proposta pela professora e descrita neste trabalho, foi composta por diferentes estratégias para despertar e manter a motivação dos alunos pelo projeto e pela aprendizagem da língua alemã.

A primeira estratégia foi a proposição aos alunos de atividades bastante distintas que iriam compor o produto final, o clipe *Nur ein Wort*, a saber: a escolha das palavras da música que iriam para as placas, a confecção de tais placas, a gravação do áudio, a apresentação da música no Sarau da escola, a escolha dos locais onde as cenas do clipe seriam gravadas e a edição e a publicação do vídeo. Tais atividades contribuíram para a manutenção da motivação do aluno pelo projeto e pelo objeto de estudo (no caso, o alemão), indo, assim, ao encontro da segunda estratégia proposta por DÖRNYEI (2014: 524), ou seja, aquela que prevê o uso de procedimentos que contemplem tal objetivo.

Além disso, em todas as atividades foi necessário lançar mão de duas características fundamentais dos multiletramentos – a interação e a colaboração, corroborando, portanto, premissas das teorias dos multiletramentos.

Destaca-se também que as atividades promoveram agência dos alunos (que idealizaram, criaram, produziram e publicaram os vídeos) e contaram com a colaboração de participantes oriundos de diferentes classes sociais, gêneros, habilidades mentais, culturas, conforme a segunda dimensão (Divergência) dos multiletramentos proposta por COPE E KALANTZIS (2009). No que se refere ao material utilizado, é possível afirmar que a proposta corrobora a dimensão 3 elencada pelos mesmos autores (Multimodalidade), na medida em que foram utilizadas diferentes formas de produção de significados, como os textos nas placas, a música, o clipe e os textos para a sua divulgação.

O projeto pode ser caracterizado como uma prática situada, no sentido de ROJO (2012), tendo em vista que os alunos imergiram em diferentes ações, com um propósito comum, a partir de planejamento, negociação e colaboração.

Sobre a apresentação da música no Sarau da escola, podemos caracterizá-la como atividade que gerou motivação inicial para o desenvolvimento do trabalho com o clipe, configurando-se ainda como estratégia motivacional. Já as reflexões escritas pelos alunos sobre os aspectos positivos e/ou negativos do projeto constituíram-se como instrumento para encorajar a autoavaliação retrospectiva positiva no sentido de DÖRNYEI (2014).

Outro ponto analisado foram as motivações dos alunos para a escolha da aprendizagem da língua alemã. Suas motivações iniciais eram bastante variadas, podendo ser desencadeadas por fatores internos e externos.

Partindo dessa dicotomia, observaram-se nas respostas dos questionários que 20% dos alunos indicaram motivação decorrente de fatores externos, 30% de internos e 50% dos alunos dispõem de motivação por fatores externos e internos.

Como fatores externos, os alunos indicaram a importância do alemão na ciência, pesquisa, tecnologia e também no âmbito da cultura e do turismo. Com o conhecimento da língua alemã, os alunos acreditam que as chances profissionais em uma economia globalizada aumentam. Além disso, de acordo com os dados, eles gostariam de conhecer uma das grandes culturas europeias.

Os fatores internos mencionados foram, por exemplo, o ganho em se aprender outro idioma e o desafio de aprender uma língua que parece distinta, mas ao mesmo tempo interessante. Também foi pontuada a curiosidade de conhecer no original muitas obras de grandes escritores no mundo da arte, música, literatura e filosofia, como Goethe, Nietzsche, Bach.

Vale destacar ainda que os dados obtidos no primeiro questionário sobre as expectativas dos alunos em relação aos tópicos de aprendizagem nortearam os planejamentos das aulas. Apesar de a professora não abranger todos aqueles sugeridos, ela buscou atender às suas expectativas no planejamento inicial do curso, articulando-as com as premissas do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), que determina as competências de um falante em língua estrangeira.¹²

No questionário final foram novamente avaliadas as respostas dos alunos, a fim de se identificar mudanças motivacionais nos relatos e nas atitudes em sala de aula. Todos os alunos responderam de forma positiva ao andamento das aulas. Entre eles, destacamos o comentário do aluno A1.

A1: Acho que elas são muito divertidas, e o método de ensino é muito bom, pois nem parece aula.

É interessante observar que para o aluno uma boa metodologia de ensino é aquela que se configura como “divertida”, ou seja, o aluno quer aprender de maneira lúdica, prazerosa, e neste caso, ela “nem parece aula”.

Segundo SILVA (s.d: 6), o lúdico se relaciona de forma efetiva com o ensino de LE em sala de aula, conforme podemos observar na afirmação:

O lúdico, de uma forma geral, está intrinsecamente relacionado com o prazer, por isso a utilização de jogos pode ser um recurso útil para uma aprendizagem diferenciada e significativa.

A avaliação do aluno A1 sobre as aulas revela ainda a visão recorrente de aulas tradicionais, tidas frequentemente como entediantes e desmotivadoras. Conforme PAIVA (2001), “a interação na sala de aula tradicional privilegia a fala do professor e oferece

¹² Ao final do terceiro semestre, ou seja, um ano e meio de curso em que é trabalhado o primeiro livro completo que corresponde ao nível A1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, é esperado que o aluno seja capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas, de apresentar-se ou apresentar alguém e de colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence etc.

poucas oportunidades de fala ao aluno”. Em consonância com a autora, sustentamos que a sala de aula tradicional promove poucas atividades em que os alunos sejam autônomos e agentes de seu processo de aprendizagem.

BARBIRATO (2005: 38) afirma que nem todas as interações entre professor e aluno são adequadas para garantir um “bom” insumo para o aprendiz na aprendizagem de uma LE. Logo, a qualidade da interação pode ocasionar bons ou maus ganhos para o desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo. Segundo a mesma autora, a interação deve proporcionar a construção de significado na língua-alvo, fato que vai ao encontro da primeira característica dos multiletramentos mencionada anteriormente (ROJO 2012: 23): a interação e a colaboração. A interação constituiu, portanto, uma parte fundamental da aula. Nessa perspectiva, encontramos alguns dados que apontam a motivação para a aprendizagem ocasionada pela interação professor/aluno e aluno/aluno. Em resposta à pergunta se eles gostam de estudar alemão, um aluno evidencia em seu comentário que o professor interferiu na imagem que ele tinha de aula e a adequou ao seu interesse.

A2: [Você está gostando de estudar alemão?] Muito. Porque nossa professora faz com que você goste da língua alemã.

Segundo ALMEIDA FILHO (1993: 12), é importante conhecer os filtros afetivos dos alunos e do próprio professor em contexto de aprendizagem da LE. DÖRNYEI (2014: 519) corrobora tal premissa ao afirmar que se deve refletir sobre a relação do cognitivo com a afetividade, visto que tal relação é determinante para a resistência ou para a motivação dos sujeitos.

Outro ponto relevante nas respostas foi notar que os alunos quantificam seu aprendizado. Nota-se que é muito importante para a motivação do aluno verificar o quanto ele consegue aplicar o conteúdo aprendido em prática. Tal fato foi evidenciado nas respostas à pergunta se eles estavam gostando de aprender alemão e sobre as razões disso, para a qual obtivemos, por exemplo, os seguintes dados:

A3: Sim, porque eu aprendi **muito** e quero continuar aprendendo.

A4: Sim, pois estou aprendendo **bastante** e isso é muito bom para mim.

A5: Sim, cada palavra que eu aprendo é **mais conhecimento** e então consigo interpretar uma frase, sinto muita satisfação. (Grifos nossos).

Nas razões apontadas pelos alunos podemos identificar a motivação para aprender despertada por **algo novo** (VALLERAND 1997). Ainda segundo esse autor, a motivação apresenta dois sentidos distintos, um com o objetivo de satisfazer a curiosidade do aprendiz e o outro proporciona um fim específico que o recompensará.

A partir do segundo questionário, verificamos que a maioria dos alunos, 89%, se mostrou motivada a continuar estudando alemão, a fim de obter satisfação, prazer e pela curiosidade em seu estudo, conforme podemos observar nas afirmações dos alunos A4, A5 mencionadas anteriormente, e A7, ao responder se gostariam de continuar a estudar alemão.

A7: Sim, porque acho muito legal saber uma língua que quase ninguém mais sabe.

Eles se mostram motivados a aprender por satisfação (VALLERAND 1997; DÖRNYEI 2014) e pelo desafio que a dificuldade da língua representa, fato que vai ao encontro do descrito por FABELA (2005: 5). O autor aponta a aprendizagem de uma língua fora de seu contexto espacial como um *desafio* e, portanto, não experimentado por eles no dia a dia. No entanto, essa distância espacial não os impede de desenvolver o seu conhecimento, buscando outras formas de associação e aproximação da língua (cultura), como por meio de filmes, músicas, livros etc.

Ainda nos dados coletados no segundo questionário, diferentemente das respostas obtidas no primeiro, notamos que apenas um aluno demonstrou possuir motivação ocasionada por fatores externos para aprender alemão (ao responder que seu conhecimento o ajudará no futuro).

Além disso, ressaltamos as imagens que os alunos de alemão traziam ao iniciar o curso: muitos a achavam *difícil, complicada, rude*, antes mesmo de ter tido qualquer contato anterior com algum nativo ou com a própria língua. A escolha da música foi um modo que a professora encontrou de buscar quebrar a imagem da língua alemã como tal e de mostrar uma canção contemporânea e divertida para os alunos, fato que pode ser considerado uma estratégia motivacional no sentido de DÖRNYEI (2014).

Na pergunta sobre a atividade que mais gostaram de realizar, 80% dos alunos mencionaram a produção do vídeo, evidenciando que foi uma atividade prazerosa e de relevância para eles. Assim, pode-se verificar que o projeto de produção do clipe resultou no efeito desejado e os motivou em seu aprendizado na língua alemã. Todo o trabalho contribuiu para a construção de atitudes positivas e um aumento nas

expectativas de aprendizado dos alunos, de acordo com as estratégias de DÖRNYEI (2014: 524).

A professora, baseando-se ainda nas estratégias de DÖRNYEI (2014) e nos estudos dos multiletramentos de ROJO (2012: 23), serviu-se de situações que possibilitaram interação e colaboração entre os alunos com um fim específico. Um dos alunos mencionou que gostou de participar do vídeo pela oportunidade que a atividade ocasionou de interagir com colegas:

A9: [eu gostei da] união da sala, porque estudar em um ambiente onde há desunião entre os alunos é insuportável e isso me ajudou a ter um ânimo a mais para estudar alemão.

A motivação dos alunos atuou como uma alavanca para o aprendizado e evidenciou o seu comprometimento, sustentou o esforço e o tempo dedicado com os estudos e com a produção do vídeo. Podemos reconhecer também a motivação para aprender, citada por VALLERAND (1997) e DÖRNYEI (2014), frente a uma atividade que lhes deu prazer em realizar.

A8: No geral, posso dizer com satisfação que o vídeo ficou muito bom.

Ainda que alguns alunos não tenham citado a atividade do clipe como a preferida, inferimos que eles sentiram prazer ao desenvolvê-la, tendo em vista que houve uma grande e intensa participação de todos. Ademais, na avaliação escrita dos alunos sobre a produção e execução do clipe, os que não responderam que o vídeo foi a melhor atividade, a avaliaram de forma bastante positiva em suas respostas, como podemos notar nos excertos a seguir.

A6: O vídeo e a execução dele foram formidáveis, sinto que aprendi muito, pois cada palavra da música despertou em mim o interesse em saber do que ela falava. O fato de o vídeo ter sido comentado pela cantora foi totalmente inesperado, mas me agradou muito ver os frutos do trabalho da minha turma.

A9: Eu gostei muito de participar do vídeo, primeiro pelo fato da música ser muito legal e ajudar na pronúncia das palavras e segundo pela união da sala, porque estudar em um ambiente onde há desunião entre os alunos é insuportável e isso me ajudou a ter um ânimo a mais para estudar alemão.

A avaliação sobre o clipe reflete que o prazer em desenvolver uma atividade confere a ela um significado real e próximo dos alunos devido ao envolvimento na proposta, fato que vai ao encontro de mais uma estratégia proposta por VALLERAND (1997).

A repercussão do vídeo na internet foi também muito positiva. Destacamos que a banda *Wir sind Helden* veiculou o vídeo dos alunos na página pessoal da cantora Judith Holofernes e que ele também foi citado no blog *Quero aprender alemão*.¹³ O vídeo teve mais de nove mil e oitocentos acessos e recebeu comentários do mundo todo. A Figura a seguir apresenta o comentário que a própria cantora deixou aos alunos no canal do YouTube.¹⁴

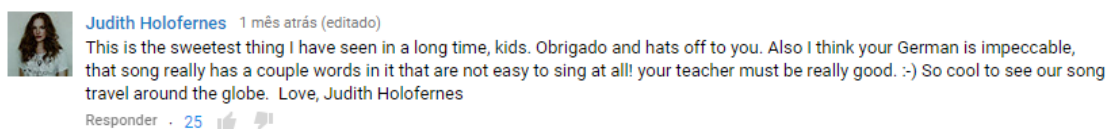


Figura 1: Recorte da mensagem da cantora da banda *Wir sind Helden* no canal do YouTube.

A resposta da cantora da Alemanha aos alunos enquadra-se na 3ª estratégia proposta por DÖRNYEI (2014: 524). Apesar de não ter sido algo previsto, o fato de a cantora ter escrito a mensagem motivou os alunos.

Diante do exposto, consideramos que o vídeo foi importante para todos os alunos, já que eles destacaram em seus relatos a relevância deste em seu aprendizado. Nota-se também que houve o despertar da motivação pelo estímulo da experiência e por meio de ferramentas de aprender instigadoras.

As respostas sobre as atividades que eles menos gostaram de fazer também foram consideradas pela docente, a fim de melhorar as aulas e os resultados destas. Apesar de ser uma pergunta voltada para as preferências, 22% dos alunos apontaram algumas dificuldades com particularidades da língua alemã, por exemplo, com a expressão das horas e com as conjugações dos verbos. Três atividades que também ficaram com 23% da preferência foram: algumas atividades do livro (que não foram, porém, especificadas), a apresentação de um filme e a encenação de uma peça de teatro.

Podemos concluir que o processo de aprendizagem envolve elementos cognitivos e emocionais, dúvida e desconforto com o novo. O espaço físico da escola não é o único local para o aprendiz construir conhecimento e, com a Internet e as novas mídias, não existem mais barreiras temporais ou espaciais para que a aprendizagem aconteça. Com isso, deve-se criar em seus alunos a capacidade de participar e interagir

¹³ <https://www.facebook.com/aprenderalemao?fref=ts>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=gRbVb4Eb5TQ>

no mundo atual que se configura como competitivo e que estima a flexibilidade, a criatividade e a compreensão do novo.

Portanto, um dos papéis dos professores é ser o apoio, a ponte para que seus alunos se insiram no processo de aprendizagem e alcancem a autonomia, de modo que aprendam a superar seus desafios e dificuldades sem perder os objetivos traçados.

6 Conclusão

O objetivo deste trabalho foi discutir uma prática de multiletramentos desenvolvida com alunos de um CEL no interior paulista como fator de impacto na motivação de alunos para a aprendizagem de alemão como LE. O projeto consistiu na elaboração de um clipe de uma música alemã e os dados para a análise foram coletados por meio de questionários e da avaliação da atividade.

O projeto pode ser caracterizado como prática de multiletramentos, na medida em que promoveu agência dos alunos, interação, cooperação, respeitando-se a diversidade de classe, cor, gênero e habilidades. Além disso, foram propostas ações que envolviam o confronto com diferentes tipos de textos (multimodais), ou seja, tanto de áudio, quanto escrito, imagético e fílmico.

A partir dos dados obtidos pudemos concluir que o projeto foi prazeroso e capaz de despertar motivação para a aprendizagem de alemão, tanto para os alunos, como pudemos ver em suas atitudes no decorrer das aulas e nos dados obtidos a partir dos questionários, quanto para a professora.

Cada aluno, com suas motivações específicas, mostrou-se interessado em continuar estudando alemão para atingir os seus objetivos pessoais de visitar o país, falar fluentemente o idioma ou pelo prazer de estudá-lo.

Vale ressaltar a posição de PAIVA (2001), que se opõe ao ensino de língua apenas para fins utilitaristas, tendo em vista que todo processo de ensino aprendizagem é um meio para que o professor conscientize e proporcione reflexões e desmistificações de ideologias e crenças estereotipadas.

O estudo também foi muito importante porquanto ressaltou a relevância da motivação no processo de ensino e aprendizagem. A partir das classificações da motivação, baseadas na dicotomia de DÖRNYEI (2001; 2014), juntamente com a

comparação das respostas dos alunos, pudemos compreender melhor as suas motivações. Tal compreensão auxiliou a professora a definir recursos, atividades, atitudes e as formas de participação dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio da interação entre professor e aluno pode-se construir um vínculo de afetividade, o qual pode influenciar na maneira como os alunos percebem as aulas de alemão: não apenas como uma obrigatoriedade, mas com um ambiente afetuoso e motivador.

O professor, como mediador de motivação, deve dispor de estratégias que aproximem seus aprendizes do seu objeto de aprendizagem, no caso, a língua alemã, e com base no estudo realizado, foi verificado que o projeto com o videoclipe atendeu a essa proposta.

Destaca-se ainda a importância de trabalhos sobre projetos realizados no CEL, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas com alunos desse contexto, que possuem motivações diferenciadas das de alunos em escolas de idiomas ou de escolas bilíngues. Trabalhos como este podem favorecer a divulgação e o aumento do interesse de alunos da rede estadual em participar do CEL.

Assim sendo, esperamos ter sido possível contribuir para os estudos sobre a motivação, especificamente voltados para a língua alemã, tanto dos alunos quanto dos professores, que se engajam diariamente em sua profissão de ensinar e ensinar a aprender.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CONSOLO, Douglas Altamiro. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. *Revista Letras*, Campinas, Volume especial.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.
- ATKINSON, Jack. *An Introduction to Motivation*. Princeton/NY: Van Nostrand, 1964.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos. Divergências e Confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, n. 5, v. 1, p. 99-114, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis*. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira. *A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CHENG, Hsing-Fu; DÖRNYEI, Zoltán. The use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 1, p. 153-174, 2007.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 14-195, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. New Media, New Learning. In: COLE, D. R.; PULLEN; D. L. (Ed.). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. London: Routledge, 2009. p. 87-104. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/colenewmedianewlearningchapter.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- CORDOVA, Diana I.; LEPPER, Mark R. Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, p. 715-730, 1996.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 53, p. 1024-1037, 1987.
- DEO, Aldisnéia Santos Rossi de; DUARTE, Luiza Maria. *Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <http://palavrasintrepidas.blogspot.com.br/2012/04/analise-de-livro-didatico-as-diversas.html> . Acesso em: 19 mar. 2017.
- DÖRNYEI, Zoltán. Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. 2. ed. Harlow: Longman, 2001.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, v. 31, p. 117-135, 1998.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in Second Language Learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4. ed. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.
- FABELA, Sérgio. A vida toda para aprender. *Portal dos Psicólogos*, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/a0321.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, v. 13, n. 4, p. 266-272, 1959.
- GASPARELO, Luciana de Fátima. O Centro de Estudo de Línguas em Sorocaba. XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 2008, São Paulo. *Anais...* Associação Nacional de História – ANPUH/SP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Luciana%20de%20Fatima%20Gasparelo.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

- GILLET, Nicolas; VALLERAND, Robert J.; LAFRENIÈRE, Marc-André K. Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, n. 15, p. 77-95, 2012.
- GONZALEZ, Verónica Andrea. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 170 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras-II, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- KOPP, Gabriele; BÜTTNER, Siegfried. *Planet*. Ismaning: Hueber, 2004.
- MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. *Revista Língua e Literatura*, IV/V, n. 8/9, 2002/2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/33/64>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/virtual.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- PELETEIRO, Aline Cristiane. Uma breve análise do material didático de língua italiana criado para o Centro de Estudo de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Revista Italiano*, v. 5, n. 5, p. 233-247, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/14177>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale. *Motivation in Education*. Theory, Research and Applications. Englewood Cliffs, New Jersey, Merrill, 1996.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Editora Parábola, 2013.
- ROZENFELD, Cibele Cecílio Faria; VIANA, Nelson. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. II COLÓQUIO DE ESTUDOS GERMÂNICOS – “Mito e Magia”, 2006, *Anais...* Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 44*, de 13 de agosto de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/44_14.htm?time=13/07/2015%2013:54:04>. Acesso em 10 fev. 2017.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*, 4. ed. rev. atual. Florianópolis, UFSC, 2005.
- SILVA, Eliana Palmira. *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: 19 mar. 2017
- TREMBLAY, Paul. F.; GARDNER, Robert C. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 4, p. 505-518, 1995.
- VALLERAND, Robert J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 29, p. 271-360, 1997.
- VIANA, Nelson. *A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1990.
- WEINER, Bernard. A Theory of Motivation for Some Classrooms Experiences. *Journal of Education Psychology*, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

8 Webgrafia

- <https://www.facebook.com/judithholofernes?ref=ts&fref=ts>. Facebook da cantora Judith Holofernes.
- https://www.facebook.com/?_rdr=p. Facebook oficial da banda Wir sind Helden.
- <https://www.facebook.com/aprenderalemao?fref=ts>. Blog de alemão.
- <https://depiracicaba-public.sharepoint.com/Paginas/Not%C3%ADcias/V%C3%ADdeo-produzido-pela-classe-do-Curso-de-Alem%C3%A3o-do-CEL-Sud-Mennucci---PiracicabaSP,-sob-orienta%C3%A7%C3%A3o-da-Professora-Juliana-Cor.aspx>. Site da Diretoria de Ensino de Piracicaba.

Recebido em 07 Nov. 2016

Aceito em 16 Jan. 2017