

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Departamento de Letras Modernas

Leide Freiburger Aranovich

Versão corrigida

**Ensino de alemão para jovens: Considerações sobre a
relação entre motivação e livro didático**

São Paulo

2023

LEIDE FREIBERGER ARANOVICH

**Ensino de alemão para jovens: Considerações sobre a relação entre motivação
e livro didático**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção de Título de Mestre em Língua e Literatura alemã.

Orientadora: Dörthe Uphoff

Versão corrigida

São Paulo

2023



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)


Nome do (a) aluno (a): Leide Freibergger Aranovich

Data da defesa: 26/05/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Dörthe Uphoff

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 31/08/2023



(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A662e Aranovich, Leide
Ensino de alemão para jovens: Considerações sobre a relação entre motivação e livro didático / Leide Aranovich; orientador Dörthe Uphoff - São Paulo, 2023.
201 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Alemão. 2. Livro didático. 3. Motivação. 4. Adolescentes. 5. Jovens. I. Uphoff, Dörthe, orient. II. Título.

LEIDE FREIBERGER ARANOVICH

Ensino de alemão para jovens: Considerações sobre a relação entre
motivação e livro didático

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção de Título de Mestre em Língua e Literatura alemã.

São Paulo, 23 de abril 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Dörthe Uphoff
Universidade São Paulo

Prof. Dra. Rogéria Costa Pereira
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dedicatória

Quero dedicar esta monografia à minha orientadora Profa. Dra. Dörthe Uphoff por ser uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo de toda esta trajetória. Muito obrigada.

Agradecimentos

Ao meu esposo pelo companheirismo e apoio durante todo esse processo.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de mestrado, que me incentivaram e que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas do grupo de mestrado, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo apoio ao longo deste percurso.

Às professoras Dörthe, Ina, Poliana e Rogéria, pelas correções e sugestões que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação.

À minha família, que me incentivou nos momentos difíceis e compreendeu a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pelo apoio demonstrado enquanto me dediquei a este trabalho.

Epígrafe

“Não há nada novo sob o sol”.

José Mujica

RESUMO

Devido à complexidade de emoções e mudanças biológicas que ocorrem durante o período da adolescência, esta faixa etária se torna um grande desafio para os professores, pois seu comportamento, humor, atitudes e relações sofrem mudanças bruscas, muitas vezes difíceis de entender e de lidar. Outro ponto que sofre oscilações nesta fase da vida, no contexto ensino-aprendizagem, é a motivação, visto que esta pode ser afetada pelas mudanças típicas desta fase da vida, e não é diferente durante o ensino de uma língua adicional. Por isso, um olhar mais cauteloso faz-se necessário para este grupo de alunos nessa faixa etária tão complexa e cheia de desafios. No contexto de uma sala de aula, o ensino de uma língua adicional para um grupo nessa fase, aqui especificamente, entre 11 e 15 anos, através do uso de um livro didático (doravante LD), a tarefa de motivar se torna ainda mais delicada, e questiona-se se as ferramentas usadas durante as aulas são realmente adequadas e pensadas para esses indivíduos. Compreender este grupo e as consequências das características típicas dele no ensino-aprendizagem, entender o conceito de motivação e avaliar instrumentos que orientam a escolha de um LD, de forma a proporcionar a seleção do LD mais adequado a cada grupo são os objetivos desta pesquisa de mestrado. Assim, através da análise de diferentes ferramentas avaliativas e críticas do livro didático, as quais visam auxiliar os professores no momento da escolha de um livro para seu aluno ou grupo de adolescentes, observar-se-á se elas buscam fomentar a escolha de um LD como uma ferramenta motivacional, ou seja, se nos critérios estabelecidos por seus autores, podemos reconhecer que há a intenção de escolha de um LD com características que possam colaborar com a construção de um ambiente motivador e de um indivíduo intrinsecamente motivado.

Palavras-chave: Adolescência. Motivação intrínseca. Livro didático.

ABSTRACT

Due to the complexity of emotions and biological changes that occur during the adolescence period, this age group becomes a great challenge for teachers, as their behavior, moods, attitudes, and relationships undergo abrupt changes that are often difficult to understand and deal with. Another point that undergoes oscillations in this phase of life in the teaching-learning context is motivation, since it drops considerably during this period, and it is no different during the teaching of an additional language. Therefore, a more cautious look is necessary for a group of students in this age group that is so complex and full of challenges. In the context of a classroom, teaching an additional language to a group at this stage, here specifically, from 11 to 15 years old, through the use of a textbook, the task of motivating becomes even more delicate, and one wonders if the tools used during the lessons are really adequate and thought out for these individuals. Understanding this group and the consequences of their typical characteristics on teaching-learning, understanding the concept of motivation, and evaluating tools that guide the choice of a textbook and choosing the most suitable one for this group are goals of this master's research. Thus, through the analysis of different evaluative and critical tools of the textbook, tools that aim to help teachers when choosing a textbook for their students or group of adolescents, it will be observed if they seek to promote the choice of a textbook as a motivational tool, that is, if in the criteria established by its authors, we can recognize that there is the intention of choosing a textbook with characteristics that can collaborate with the construction of a motivational environment and an intrinsically motivated individual.

Keywords: Adolescence. Intrinsic Motivation. Textbook.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Pilares desta pesquisa	18
Figura 2 - O modelo Rubikon	42
Figura 3 - Continuum autodeterminado dos tipos de motivação	49
Figura 4 - TAD/Flow/DMC – O caminho para a motivação intrínseca.....	76
Figura 5 - L2 - der Motivationsprozess	80
Figura 6 - Relação entre livro didático (Lehrwerk), professores (Lehrende), currículo (Lehrplan), situação de ensino (Lernsituation) e aprendizes (Lernende).	92
Figura 7 - Relação proposta entre as diversas instâncias que influenciam o ensino de línguas.	93
Figura 8 - Importantes indicadores em um LD sobre a adequação ao público-alvo	114
Figura 9 - Critérios de Rösler e Würffel (2014) sobre público-alvo	128
Figura 10 - O professor como público-alvo em Schäfer e Rozenfeld (2017).....	129
Figura 11 - A motivação em sua relação com os objetivos profissionais (FUNK, 2004).....	131
Figura 12 - Motivação e finalidades profissionais (BOHUNOVSKY, 2009)	131
Figura 13 - Motivação na lista de critérios de Buhlmann (2012)	131
Figura 14 - Livro didático motivador em Bernstein e Lianmpallas (2015).....	132
Figura 15 - Questionamento ao professor sobre a motivação em Schäfer e Rozenfeld (2017)	132
Figura 16 - Motivação como caracterização do aprendiz em Friederici (2019)	133
Figura 17 - Particularidade em relação à faixa-etária	136
Figura 18 - Layout e faixa-etária.....	137
Figura 19 - Design como critério	137
Figura 20 - Relação layout – ilustração – grupo alvo.....	138
Figura 21 - A interculturalidade do LD	139
Figura 22 - Tema “interculturalidade”	140
Figura 23 - Interculturalidade na oferta de exercícios.....	140
Figura 24 - Transparência dos objetivos	141
Figura 25 - Objetivos de aprendizagem claros	141
Figura 26 - Formulações claras para os objetivos	141

Figura 27 - Proposta de projeto no LD	144
Figura 28 - Exercícios abertos e fechados	144
Figura 29 - Projeto como atividade realista	144
Figura 30 - Interesse em temas e conteúdos	146
Figura 31 - Interesse e motivação	146
Figura 32 - Interesse como particularidade	147
Figura 33 - Progressão relacionada aos exercícios.....	148
Figura 34 - Progressão dos objetivos de aprendizagem.....	148
Figura 35 - Progressão adequada ao público-alvo	149
Figura 36 - Diferenciação dos níveis de competência na língua alvo	150
Figura 37 - Sobre os diferentes tipos de aprendizes	150
Figura 38 - Diferenciação interna	150
Figura 39 - Diferenciação interna dos tipos de aprendizagem.....	151
Figura 40 - Diferenciação entre tipos de aprendizagem e estilos de aprendizagem	151
Figura 41 - avaliação e autoavaliação em Funk (2004)	152
Figura 42 - avaliação e autoavaliação em Bohunovsky (2009).....	152
Figura 43 - Avaliação e autoavaliação na calibragem curricular	152
Figura 44 - Avaliação e autoavaliação na concordância curricular	152
Figura 45 - Perguntas relacionadas à autonomia e autoavaliação	153
Figura 46 - Fomento da autonomia do aprendiz.....	155
Figura 47 - Incentivo ao trabalho autônomo do professor	155
Figura 48 - Estudo autônomo dos aspectos gramaticais	156
Figura 49 - Em relação à aprendizagem autônoma.....	156
Figura 50 - Autonomia da aprendizagem e (auto)avaliação	157
Figura 51 - Perguntas norteadoras sobre autonomia	157

Lista de Quadros

Quadro 1 - Autores X Instrumentos de avaliação e análise do LD	99
Quadro 2 - Fomento da motivação nos LDs através de conceitos didáticos.....	101
Quadro 3 - Condições - Experiência flow X Conceitos Didáticos.....	159
Quadro 4 - Condições DMC X Conceitos Didáticos	159
Quadro 5 - Condições - experiência flow e DMC X Conceitos didáticos.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade de análise da caracterização das circunstâncias institucionais... 125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS	18
1.2	JUSTIFICATIVA	20
2	ADOLESCÊNCIA - FAIXA ETÁRIA QUE PRECISA SER COMPREENDIDA.	24
2.1	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	25
2.2	DESENVOLVIMENTO FÍSICO	29
2.3	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	31
3	MOTIVAÇÃO: CONCEITO POUCO EXPLORADO NO CONTEXTO ESCOLAR	35
3.1	MOTIVAÇÃO: UM CONCEITO A SER COMPREENDIDO	37
3.1.1	Motivação além de um traço ou estado	37
3.1.2	Motivação X Tempo, afeto e cognição	44
3.1.3	Motivação como um princípio metodológico	46
3.1.4	Tipos de motivação (e suas implicações na formação de um indivíduo autônomo)	47
3.2	MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	50
3.2.1	Períodos de pesquisa sobre motivação na aprendizagem de uma língua adicional	51
3.3	A BUSCA PELA MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR, PREFERENCIALMENTE A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA.....	55
3.4	EXPERIÊNCIA <i>FLOW</i> : O EXERCÍCIO PARA A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	59
3.5	CORRENTE MOTIVACIONAL DIRECIONADA (DMC).....	70
3.6	O PROCESSO MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA SEGUNDO RIEMER	79
4	LIVRO DIDÁTICO	83
4.1	MATERIAL DIDÁTICO OU LIVRO DIDÁTICO? DIFERENÇA QUE DEVE SER COMPREENDIDA.....	83
4.2	CONFIGURAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO	85
4.3	A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	87
5	METODOLOGIA	95

5.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	95
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	97
5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS FERRAMENTAS SELECIONADAS	100
6 A ESCOLHA DO LD - PASSO IMPORTANTE NO PROCESSO	
MOTIVACIONAL DO SEU PÚBLICO-ALVO	103
6.1 REVISÃO DE LITERATURA VOLTADA A “NOVAS” FERRAMENTAS PARA ANÁLISE E ESCOLHA DE UM LD.....	104
6.1.1 Hermann Funk (2004)	104
6.1.2 Ruth Bohunovsky (2009).....	107
6.1.3 Rosemarie Buhlmann (2012).....	109
6.1.4 Dietmar Rösler e Nicola Würffel (2014)	113
6.1.5 Nils Bernstein e Claudia Liampallas (2015)	116
6.1.6 Gabriela Marques-Schäfer e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (2017)....	119
6.1.7 Luisa Friederici (2019).....	122
6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS FERRAMENTAS ANALISADAS	125
6.3 A MOTIVAÇÃO NAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS LDS	130
6.3.1 O termo “Motivação” como critério nas ferramentas de análise	130
6.3.2 Buscando a “motivação” nas entrelinhas	134
6.3.3 Fechamento das análises de ferramentas para escolha do LD.....	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	167
ANEXO A	173
ANEXO B	176
ANEXO C	182
ANEXO D	188
ANEXO E.....	189
ANEXO F.....	195
ANEXO G	197

1 INTRODUÇÃO

O dia a dia em uma sala de aula é muito desafiador. O professor se depara com diferentes indivíduos, cada um com sua história de vida, curiosidades, ansiedades e necessidades. E, se considerarmos o grupo na faixa etária entre 11 e 15 anos, os desafios se reforçam ainda mais, por ser uma faixa etária na qual os próprios alunos lutam batalhas diárias, com relação ao seu corpo, às suas dúvidas e seus questionamentos, suas relações sociais e familiares, suas inseguranças e todos os fatores que implicam em relação à adolescência. Entende-se, assim, que, não só o professor enfrenta um ambiente desafiador em sala de aula, mas também o aluno, porém com diferentes perspectivas.

Se nos encontramos em um estado de espírito mais tranquilo, as coisas parecem se dar de maneira mais calma. Assim também ocorre com um aluno ao aprender uma língua adicional¹. Se um aluno apresenta todas as condições necessárias para a aprendizagem de uma língua adicional, ou seja, um estímulo para aprender a língua, a capacidade de aprender esta língua (aqui, por exemplo, reconhecer diferentes sons, pronunciar diferentes fonemas, articular corretamente a língua etc.) e acesso a essa língua (KLEIN, 1992), certamente este aluno caminhará bem no processo de aprendizagem e aquisição desta língua, e possivelmente o processo de ensino por parte do professor tornar-se-á um pouco menos desafiador. Klein (1992) cita estes três componentes: estímulo (*Antrieb*), capacidades linguísticas (*Sprachvermögen*) e acesso à língua (*Zugang zur Sprache*) como sendo essenciais

¹ Utilizamos nesta dissertação o conceito de Língua Adicional, conforme explicado por SCHLATTER & GARCEZ, (2012 *apud* UPHOFF, 2019, p. 50-51), para quem “[e]ssa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se considerarmos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.”

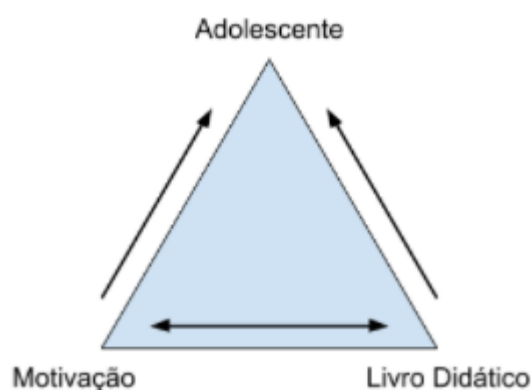
para a aquisição de uma língua estrangeira. Mas se algum destes pontos falta ou não está bem estabelecido, começam os problemas e a necessidade da busca de soluções, tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

E é exatamente no déficit de um destes pontos que se baseia esta pesquisa. Considerando que a existência de alunos desmotivados nas nossas turmas, sem estímulos, é uma realidade, há a necessidade de se refletir sobre a maneira de diagnosticar e motivar este aluno ou, às vezes, até mesmo um grupo. Dessa forma surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como as mudanças que ocorrem na fase da adolescência afetam os processos de ensino-aprendizagem de uma língua adicional?
- Quais características o livro didático precisa reunir para tornar-se uma ferramenta motivadora para os alunos nesta faixa etária?
- Qual a utilidade das ferramentas de seleção de LD propostas pela literatura especializada para o contexto específico do ensino de alemão para jovens?

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a faixa etária escolhida, adolescentes entre 11 e 15 anos de idade, se dá pelo fato de ser um período de nossas vidas em que se tem muitos conflitos internos e emocionais. Todos estes acontecimentos nessa fase da vida de um adolescente, contribui para a construção da base emocional para sua vida, o que torna atraente o trabalho de desenvolvimento da motivação como uma ferramenta que pode ser usada em sua futura caminhada. Além disso, essa é a faixa etária dos alunos com os quais eu, enquanto professora-pesquisadora, autora da presente pesquisa, trabalho diariamente, e por isso, compreender como se dá o processo de motivação desse grupo social se torna ainda mais especial, pois faz parte do meu cotidiano, uma vez que sou diariamente desafiada por eles. Por conta de minha experiência pessoal, foi possível concluir que a maneira mais adequada de superar esse desafio, é entender melhor esses alunos, para poder, assim, alcançar um ambiente de aprendizagem mais adequado.

Figura 1 — Pilares desta pesquisa



Fonte: elaboração própria

A Figura 1 representa os pilares desta pesquisa, que busca a maior compreensão do livro didático e da motivação, reconhecendo a importância da correlação entre esses dois pontos. Justamente, por isso é que sinalizei a base da figura com a seta apontando para os dois campos de estudos, já que ambos devem atender a um grupo específico de alunos, os adolescentes, identificados pelas setas laterais, tal grupo será melhor discutido no capítulo 2. Nesse sentido, considerando a Figura 1, é possível afirmar que esta pesquisa gira em torno desses três pontos, buscando discutir, assim, como o LD pode ser uma ferramenta motivadora, que atenda às necessidades de um grupo de jovens adolescentes, os quais tendem a apresentar uma queda na motivação, típica desta faixa etária. Sugerimos ainda, com a Figura 1, que o LD só poderá suprir as necessidades desses adolescentes se esta ferramenta estiver em sincronia com o quesito motivação, fato este que permitirá que o LD seja base na formação de um adolescente.

1.1 OBJETIVOS

Objetiva-se, nesta pesquisa, através da análise de instrumentos de avaliação de livros didáticos, averiguar se, como e quando a motivação surge como ponto considerado importante na escolha de um livro didático. Esse objetivo geral nos auxiliará a responder as perguntas norteadoras deste trabalho.

Para responder às perguntas de pesquisa formulam-se os seguintes objetivos:

- Investigar as teorias sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos jovens entre 11 e 15 anos (Faixa etária da pesquisa) e suas possíveis consequências para educação linguística;
- Examinar o desenvolvimento das pesquisas sobre o conceito “Motivação” com foco na educação linguística;
- Identificar semelhanças e diferenças entre os diversos instrumentos de análise de livros didáticos que foram propostos a partir do ano de 2001, ou seja, após a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, para fazer uma análise crítica de sua usabilidade para o contexto em questão.

Para compreendermos a motivação ou desmotivação do aprendiz, iremos no capítulo 2 nos familiarizar com as mudanças físicas que o indivíduo sofre no decorrer deste período chamado adolescência, identificar seus efeitos na questão cognitiva e emocional do jovem aprendiz, e quais as consequências destas transformações no seu dia a dia escolar.

Além disso, no capítulo 3, discutiremos conceito “motivação”, pois é um termo pesquisado já há muito tempo, mas que ainda desperta dúvidas em vários estudiosos, devido a sua complexidade de interpretações. Alguns teóricos veem a motivação como a característica de uma pessoa, um traço (MCADAMS *et al.*, 2004), já outros pesquisadores defendem a ideia de que a motivação seria um processo (DÖRNYEI, 2020), algo que pode modificar-se a qualquer momento. Mas teorias atuais corroboram a ideia de que a motivação não seja algo estático, mas sim mutável/alterável ou até efêmero. Somos indivíduos com características diferentes e que passam por diferentes mudanças em suas vidas. Dörnyei (2020) aponta que parece mais apropriado que a motivação se manifeste enquanto processo, com seus altos e baixos, e não como um atributo, uma vez que um aluno notadamente motivado no início da semana, poderia perder essa motivação ao longo da semana, ou se desmotivar ao receber um resultado negativo em uma prova (DÖRNYEI, 2020, p. 5).

Existem diferentes conceituações do fenômeno da motivação. Uma das teorias mais conhecidas é a Teoria da Autoderminação (TAD), proposta pelos psicólogos Edward L. Deci e Richard M. Ryan (1985), que fazem uma divisão binária entre motivação intrínseca e extrínseca. A TAD postula, ainda, um terceiro tipo de motivação, a amotivação, ou seja, a inexistência de motivação, a qual surge quando

o indivíduo não encontra razões intrínsecas ou extrínsecas para se envolver em uma tarefa (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 38 *apud* PEREIRA, 2019, p. 197-198).

Nesse sentido, cumpre destacar que, para motivarmos e manter um aluno motivado ou, ainda, ensiná-lo a buscar uma motivação intrínseca, ferramenta fundamental para toda a sua vida, precisamos nos apropriar deste conceito, para reconhecê-lo e aplicá-lo quando necessário. E esta é mais uma proposta desta pesquisa.

No capítulo 4, procuramos dar destaque para as características atuais de um livro didático, sendo oportuno fazer um panorama histórico do processo de elaboração de um livro didático. Esse processo sofreu mudanças? Quais? E com relação à motivação, o que se esperava e o que se espera hoje sobre esse conceito dentro em um livro didático? Qual seu papel nesta ferramenta tão usada por professores e alunos?

No capítulo 5 damos destaque para os passos desta pesquisa, ou seja, qual foi a metodologia empregada em sua realização, como se deu a escolha dos instrumentos de análise do LD e o modo como foi realizada a análise desse material.

Por fim, no capítulo 6, damos a conhecer algumas ferramentas disponíveis, assim como listas e catálogos com critérios específicos para auxiliar o professor no processo de escolha do LD mais adequado para um grupo ou uma instituição. Também compilamos as publicações específicas que apresentam as ferramentas desenvolvidas para a análise e escolha de um LD.

1.2 JUSTIFICATIVA

O tema motivação é discutido há décadas, mas ainda permanece muito atual e desafiador. Até mesmo sua definição não é exata, há discordância entre os estudiosos. Segundo Dörnyei (2020, p. 4) existem vários conceitos sobre motivação, fato esse que, às vezes, pode levar os estudiosos ao ponto de se perguntarem se estão tratando da mesma coisa.

A motivação, portanto, é um tema complexo, difícil de ser definido e mais difícil ainda de mensurar. Se consideramos a motivação para a aprendizagem da língua alemã, mais perguntas surgem, pois esta é vista frequentemente como uma língua difícil de se aprender no contexto educacional brasileiro. Essa visão foi confirmada

pela pesquisa, realizada por Rozenfeld e Viana (2011), com jovens adultos aprendizes iniciantes, dentre os quais 32% consideraram a língua alemã “difícil”, visão considerada uma crença tipicalizada, pois seria uma opinião formada com base em estereótipos, que se originam na memória coletiva e no contexto social (ROZENFELD; VIANA, 2011, p. 276-277). Riemer (2019, p. 372) também considera, entre os aspectos considerados negativos na aprendizagem do alemão, a atribuição de que o alemão é uma língua difícil (*schwierig*) e pesada (*hart*), o que é inclusive visto de forma ambivalente, pois muitos aprendizes consideram o aprendizado do alemão especial, exatamente por ser uma língua “difícil” de aprender. De qualquer maneira, a motivação se torna um dos primeiros desafios dos aprendizes de alemão.

Na fase de transição da infância para a fase adulta, a adolescência, a motivação, se torna mais relevante, pois o adolescente passa por muitas transformações: físicas, emocionais e sociais. Pressupomos que essas mudanças, que acontecem simultaneamente, podem ser difíceis de serem aceitas e entendidas pelo indivíduo.

É possível perceber essa imbricação entre as transformações da adolescência e a falta de motivação na sala de aula, por exemplo, quando nos deparamos com alunos sonolentos, entristecidos, sem concentração ou organização (deixando de trazer o material escolar, ou realizar as tarefas solicitadas), com preocupações exacerbadas com a aparência (se maquiando, ou arrumando os cabelos durante a aula). Assim, promover a motivação torna-se uma ferramenta fundamental para esta travessia e pode ser usada para toda a vida se for bem fundamentada, ou seja, quando usada para transformar o aluno em um indivíduo autônomo. É necessário buscar um caminho que ative o interesse do aprendiz em frequentar o ambiente da sala de aula, buscando também nos LDs possíveis caminhos para motivarmos nossos alunos.

Motivação é comumente vista como a chave para o sucesso. Se temos um aluno motivado, temos chances maiores de alcançar os objetivos pretendidos, mas se temos um aluno desmotivado, parece que nada do que se oferece, o satisfaz. Mas estudos recentes, como verificado em Dörnyei (2020) indicam que a motivação não é algo estático, mas sim um processo, sugerindo que é possível transformar o aluno desmotivado em um aluno motivado a aprender. É preciso considerar, entretanto, que o contrário também pode ocorrer, um aluno considerado motivado, não apresentar mais a mesma motivação, por algum fator específico presente ou não na sala de aula.

No contexto da sala de aula torna-se perceptível quando um aluno ou um grupo está desmotivado. Por isso, é essencial entender o que é motivação, saber que tipos de motivação existem, quais caminhos podemos percorrer para motivar um aluno, e como despertar a motivação neste aluno. De acordo com Michelon (2004, p. 226, *apud* PEREIRA, 2019, p. 194), “a motivação determina o comportamento humano dando-lhe energia e direção”, E, se temos energia e uma direção a ser seguida, algum resultado será alcançado.

Considerando a faixa etária escolhida para este estudo, nos associamos ao que Salomo e Mohr (2020, p. 37) argumentam, que por haver “uma queda de motivação” comum nesta faixa etária, mais acentuada no grupo de meninos, deve-se ir em busca de uma solução, indo até a fonte do problema e procurando instrumentos que possam facilitar o seu dia a dia, motivando-os. Um dos recursos possíveis seria a escolha adequada do LD a ser usado, já que esse material didático é muito utilizado por escolas em todo o mundo. Assim, nossa pergunta de pesquisa visa exatamente atestar se os instrumentos de análise de LDs, utilizados no momento da escolha de um LD, possibilitam a seleção de obras que sejam motivadoras para esse público jovem.

Com a inserção de novas mídias nos LDs, ao invés de haver uma diminuição na utilização dessa ferramenta, o que se percebe é que os LDs mantiveram sua importância no espaço escolar. Poderíamos falar de um “renascimento do livro didático” (NIEWELER, 2000, p. 14 *apud* MAIJALA, 2007, p. 543).

Embora o livro didático seja constantemente criticado, reanalisado e até mesmo rejeitado por alguns profissionais, como Wolff (2001), entendemos que tal movimentação é extremamente saudável para a comunidade da educação, pois, através de questionamentos e críticas, é que buscamos algo melhor, ademais, salientamos que essa ferramenta didática continua presente no cotidiano escolar dos nossos alunos e professores. Maijala (2007) apresenta algumas vantagens do uso do livro didático: proporciona a economia de tempo de trabalho do professor ao preparar a sua aula; serve de base para a comparação de resultados de provas; oferece uma visão dos conteúdos das aulas; pode organizar a progressão de aprendizagem do aluno, assim como testá-la; pode ajudar o aluno na estruturação da sua aprendizagem, assim como também possibilitar aprendizagem autônoma, ou seja, sem um professor. Segundo Maijala (2007, p. 543, tradução nossa), “apesar do

desenvolvimento tecnológico dos últimos tempos, o livro didático ainda tem um papel decisivo nas aulas de língua estrangeira”². Wolff (2001) se posiciona contra o uso do livro didático, argumentando que não vê a possibilidade de melhoria dos livros didáticos, a ponto de poderem atender a uma pedagogia construtivista. Ele compreende uma sala de aula autônoma, como uma oficina de aprendizagem, baseando-se em uma pedagogia cognitiva e construtivista (WOLFF, 2001, p. 201).

Apesar de todas as críticas e mudanças ocorridas nas últimas décadas, o livro didático permanece presente e forte nas aulas de línguas adicionais, talvez pelas vantagens apresentadas por Maijala (2007), muito embora entendamos que não existe o livro ideal. Os livros atuais apresentam, assim como seus antecessores, muitas lacunas, e estas precisam ser preenchidas, contudo com a consciência que possivelmente outras surgirão. O trabalho com o livro didático requer, em alguma medida, adaptações feitas pelo professor ao grupo ou indivíduo a que se destina. Uma das possíveis contribuições desta pesquisa é preencher um pouco destas lacunas, trazendo contribuições e reflexões a fim de que se busque, através de uma escolha consciente e embasada, um livro cada vez mais adequado ao nosso dia a dia nas aulas de línguas adicionais, aqui mais especificamente, nas aulas de alemão como língua adicional e com foco nos aprendizes adolescentes.

Como apresentado anteriormente, o grupo alvo desta pesquisa são adolescentes na faixa dos 11 a 15 anos. O capítulo 2 busca esclarecer como funciona a questão cognitiva nessa faixa etária, quais os reflexos disso no seu comportamento e suas relações sociais e, por fim, qual a repercussão disso tudo na sala de aula e na aprendizagem de uma língua adicional.

²Original em alemão: Trotz der technischen Entwicklung der letzten Zeit spielt das traditionelle Lehrwerk(noch) die entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht (MAIJALA, 2007, p. 543).

2 ADOLESCÊNCIA - FAIXA ETÁRIA QUE PRECISA SER COMPREENDIDA

A educação de jovens é um grande desafio tanto para a família como para a escola. A melhor forma de superar esses desafios é conhecê-los e entendê-los melhor. Assim, podemos oferecer à sociedade um adulto feliz e preparado para a nova fase de sua vida. Do mesmo modo que as crianças e os adultos, os jovens têm suas características específicas nesta fase de crescimento e amadurecimento. Um período que passa por muitas mudanças: físicas, emocionais e sociais. É necessário conhecer melhor o que se passa nessa fase para podermos apoiar e entender os comportamentos e atitudes desses jovens, para que não sejamos pegos de surpresa e para que saibamos agir em um momento de necessidade, de forma a não tomar atitudes equivocadas, apesar de bem-intencionadas. Os jovens não são crianças, mas também não são adultos, estão apenas conhecendo a si mesmos e ao mundo e, às vezes, de forma não muito clara, pedem ajuda. Precisamos estar atentos aos seus sinais.

Segundo Damon (2004, p. VI *apud* SALOMO e MOHR, 2016, p. 10), jovens seriam pessoas que não são mais vistas como crianças, mas também não como adultas, ou seja, seria a passagem de uma criança dependente a um adulto independente. O entendimento do que seria um adolescente/ jovem varia muito de cultura para cultura. Em muitos lugares, por exemplo, a menina deixaria de ser criança com a chegada de sua menstruação, o que pode ocorrer por volta dos 10 aos 12 anos. Já para os meninos, a puberdade começaria mais ou menos dois anos mais tarde. Já o fim da fase da juventude é ainda menos claro. Alguns pontos considerados seriam: a responsabilidade assumida, uma personalidade bem fundamentada, a questão profissional, a independência financeira, a visão de si mesmo, a formação de uma família, entre outros fatores. Segundo as leis alemãs, por exemplo, são consideradas jovens, as pessoas com idade entre 14 e 18 anos (antes de completar 18 anos), mas muitos cientistas consideram a faixa entre 12 e 25 anos (SALOMO e MOHR, 2016, p. 11).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência compreende o período que vai dos dez aos 19 anos, subdividindo-o em duas fases: pré-adolescência (10 - 14 anos) e adolescência (15 - 19 anos) e ainda definem uma terceira fase: a juventude (15 - 24 anos). No Brasil, de acordo com o Estatuto da

Criança e do adolescente (ECA), a adolescência compreende a faixa etária entre 12 e 18 anos completos, sendo usado desde 1990 para a criação de leis e programas para manutenção dos direitos destas pessoas (BRASIL, 2007, p.7).

A adolescência é muito complexa, com o processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Em uma sala de aula, todas as mudanças e conflitos internos e externos se multiplicam, uma vez que o professor não tem somente um jovem à sua frente, mas uma turma de vários jovens, todos tentando entender a complexidade do mundo e seus arredores.

Esse conflito constante, a vontade de enfrentar, descobrir e entender o mundo e sua complexidade é o que torna essa faixa etária uma das mais desafiadoras para o trabalho do professor, já que ocorrem sempre situações novas desencadeadas pelas mudanças cognitivas e comportamentais dos aprendizes.

Nessa fase, os jovens buscam por novidades, seus interesses são vários, o que os tornam exigentes, mesmo que não percebam, por algo que os surpreenda, que os motive. Todas estas mudanças e exigências internas pelas quais os jovens passam, interferem no seu comportamento na aprendizagem. O que em algum momento pode ter chamado a atenção, em outro já se tornou enfadonho. O mesmo ocorre na relação professor-aluno, que pode variar dependendo do interesse do aprendiz.

Diferentemente da infância, os adolescentes procuram se desassociar dos pais e dos professores. As crianças são muito mais maleáveis, enquanto jovens começam a formar novas opiniões, questionar o que tinham como verdade, buscar aceitação em outros grupos, ou seja, começam a construir o seu caminho.

Naturalmente, pais e professores que querem passar por esta fase de forma menos turbulenta buscam compreender tudo que ocorre com estes jovens e por quê.

Por isso, nas próximas seções vamos buscar compreender as mudanças cognitivas, fisiológicas e sociais pelas quais os jovens passam, com o intuito de entendermos melhor seus comportamentos e sua relação com o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, objetivando, através do conhecimento, buscar melhorias na nossa prática diária.

2.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As capacidades cognitivas se desenvolvem muito rápido na puberdade, no entanto não estão completamente maduras, já que os pré-requisitos biológicos ainda estão se desenvolvendo. Cognição se refere na maioria das vezes aos processos mentais, que são trabalhados pelas pessoas individualmente. Estes processos ocorrem entre variados aspectos através de processos cognitivos: conscientização, perceber, reconhecer, pensar, concluir, julgar, lembrar, saber, entender, etc (BÖTTGER e SAMBANIS, 2017, p. 90).

Duas características comuns e rapidamente perceptíveis nos adolescentes são a sua rápida capacidade de aprendizagem e a dificuldade de se concentrarem por muito tempo. Os aprendizes jovens conseguem aprender o vocabulário, entender as regras gramaticais e memorizar regras muito rápido. No entanto, quando observamos sua capacidade de se concentrar, percebemos que nossos alunos se distraem facilmente, esquecem o material e o dever de casa. Estes fenômenos podem ser explicados, em parte, pelo processo do desenvolvimento cognitivo pelo qual os jovens passam. Salomo e Mohr (2016, p. 13, tradução nossa)³ comparam o cérebro de um adolescente com um campo de obras em pleno funcionamento. E eles afirmam: “Isto certamente tem efeito na aprendizagem” (SALOMO; MOHR, 2016, p.13).

No período da adolescência ocorrem muitos desdobramentos e mudanças no cérebro, e segundo Salomo e Mohr (2016) nessa fase também há um aumento da massa cinzenta, parte importante no sistema nervoso central. Além disso ocorrem inúmeras conexões de células nervosas, as sinapses. Essas conexões são responsáveis por transportarem as informações entre as células nervosas, as quais são fundamentais para o processo de aprendizagem. Nessa fase, caso essas conexões não sejam usadas, elas diminuem. Elas seguem o princípio “Use ou perca!” (*Use it or lose it*). As sinapses que são utilizadas, permanecem e se fortalecem e as que não forem utilizadas, são eliminadas. Por todo esse processo, o cérebro dos jovens é considerado elástico e por isso a estimulação cognitiva nesta faixa etária é muito importante. Reforçando esta colocação, Salomo e Mohr (2016, p. 15, tradução nossa) afirmam:

[q]uando os alunos são expostos a um ambiente de aprendizagem ideal com estímulos ricos - mas apropriados - e muitas oportunidades para agir linguisticamente, o desenvolvimento da aprendizagem de línguas

³ Original em alemão: “Das hat natürlich auch Auswirkungen auf das Lernen“ (SALOMO e MOHR, 2016, p.13).

estrangeiras no cérebro, por exemplo, pode ser estimulado. Os jovens estabelecem assim uma base cognitiva que durará para o resto de suas vidas (SALOMO e MOHR, 2016, p. 15)⁴.

Muito se questiona sobre a aprendizagem de uma língua adicional e sua relação com a faixa etária. O que para esta pesquisa é muito interessante saber, é que a fase da adolescência é o momento mais adequado para aprendê-la, pois além do cérebro ser mais elástico neste período, os jovens já conseguem aprender explicitamente, ou seja, conseguem aprender através de um processo de aprendizagem planejado, o que ocorre nas nossas aulas de alemão como língua adicional.

No entanto permanece a dúvida com relação a falta de concentração e aos comportamentos que são considerados inadequados dentro de um ambiente escolar. Tudo isso também se explica através do canteiro de obra ativo nesta fase de nossas vidas. Como já colocado, o cérebro está em construção, só que não está pronto. O fato de conexões estarem ocorrendo e também se desfazendo causam uma confusão no cérebro dos jovens.

O córtex pré-frontal e a amígdala, são duas partes do cérebro que são responsáveis pelos comportamentos e emoções dos adolescentes. Estas duas partes ainda estão em construção nesta fase de nossas vidas e conseqüentemente, os aprendizes nesta idade não executam algumas dessas funções com domínio. Por isso, atitudes e emoções dos adolescentes com idade entre 11 e 15, faixa etária desta pesquisa, são vistos frequentemente, por nós professores, como inadequadas. E de fato são inapropriadas, mas nem sempre é culpa do aprendiz. É muito comum que cobremos dos alunos adolescentes uma postura que eles não estão aptos a cumprir.

Jay Giedd (apud SALOMO e MOHR, 2016) afirmou: “[é] meio injusto esperar que os adolescentes tenham níveis adultos de habilidades organizacionais ou de tomada de decisões antes que seus cérebros estejam totalmente formados” (JAY GIEDD apud SALOMO e MOHR, 2016, p. 18, tradução nossa)⁵.

⁴ Original em alemão: “Wenn Schülerinnen und Schüler einer optimalen Lernumgebung mit reichen – aber angemessenem – Reizangebot und viele Möglichkeiten, sprachlich zu handeln, ausgesetzt sind, kann z.B. die Entwicklung des Fremdsprachenlernens im Gehirn stimuliert werden. Jugendliche legen damit eine kognitive Grundlage, die für den Rest des Lebens erhalten bleibt“ (SALOMO e MOHR, 2016, p. 15).

⁵ Original em inglês: “It is sort of unfair to expect teens to have adult levels of organizational skills or decision-making before their brains are finished being built” (JAY GIEDD apud SALOMO e MOHR, 2016, p. 18).

O córtex pré-frontal é responsável pelas funções executivas: concentração, capacidade de decisão, capacidade de controle do impulso, planejamento, manter o foco. Assim, ele é responsável por conduzir nossos atos e comportamentos (SALOMO e MOHR, 2016, p. 17). Este, porém, só está completamente formado no período final da adolescência, podendo se estender até os 21 anos. Salomo e Mohr (2016) colocam que: “De todas as coisas, a parte do cérebro que abriga estas importantes funções executivas é reconstruída por último e não está totalmente madura até o início da vida adulta” (SALOMO e MOHR, 2016, p. 17, tradução nossa)⁶. Fato que explica o porquê os alunos não conseguem se concentrar direito, decidir-se, controlar seus impulsos, planejar ou manter o foco por muito tempo.

Afinal, como também afirmam Salomo e Mohr:

O aprendizado bem-sucedido só pode ser alcançado por aqueles que são capazes de não perder de vista um objetivo desejado e que são capazes de dominar tarefas desafiadoras ou cansativas com perseverança. (SALOMO e MOHR, 2016, p. 17)⁷.

As amídalas são responsáveis por analisar situações de risco. Elas são responsáveis por controlar o comportamento, o medo e as emoções dos jovens. (SALOMO & MOHR, 2016, p. 20). Assim, elas controlam principalmente as nossas sensações de medo e raiva perante determinadas situações que possam sinalizar que estamos em perigo. Ou seja, elas assimilam impulsos externos e induzem a uma reação. Mas as amídalas são controladas pelo córtex pré-frontal, que consegue frear reações impulsivas através de um pensamento racional. Assim, o medo e a raiva podem ser controlados ou relativizados. Só depois disso que as amídalas enviam as informações adiante. A amígdala, também está localizada no córtex pré-frontal, portanto também incompleta na faixa etária entre 11 e 15 anos, o que consente muitos conflitos nas vidas destes adolescentes, inclusive no âmbito escolar e suas relações com os pais e professores.

Crone (2011) sugere inclusive que os professores e os pais assumam a função de um “lóbulo frontal externo” durante este período de formação dos adolescentes, os

⁶ Original em alemão: “Ausgerechnet der Teil des Gehirns, der diese wichtigen executiven Funktionen beherbergt, wird zuletzt umgebaut und ist erst im frühen Erwachsenenalter vollständig ausgereift” (SALOMO e MOHR, 2016, p. 17).

⁷ Original em alemão: “Erfolgreich lernen kann nur, wer in der Lage ist, ein angestrebtes Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und auch herausfordernde oder ermüdende Aufgaben mit Ausdauer zu meistern” (SALOMO e MOHR, 2016, p. 17).

dando direção e os auxiliando no planejamento e comportamentos previstos (CRONE, 2011, p. 155 apud SALOMO & MOHR, 2016, p. 18).

2.2 DESENVOLVIMENTO FÍSICO

No decorrer de todas as mudanças cognitivas, paralelamente ocorrem as mudanças físicas naturais de um ser humano nessa idade, a puberdade. Nesse período, os adolescentes precisam se adaptar ao seu corpo em desenvolvimento. Alguns adolescentes reagem naturalmente, outros relutam, em vão, contra seu corpo, precisando assim de mais tempo para se entenderem e se aceitarem. Fend (2005 p. 222 *apud* SALOMO; MOHR, 2016, p. 22, tradução nossa) já afirmava, referindo-se à necessidade de os jovens aceitarem a aparência do seu corpo, que “eles precisam aprender a habitar o seu corpo”⁸. De um lado, os meninos passam a ter ombros mais largos, os pelos começam a aparecer, a voz se modifica; de outro, as meninas costumam ter um aumento de peso, indicando que o corpo está se preparando para a sua primeira menstruação, os seios começam a crescer; em ambos os casos o cheiro muda, devido a atividade aumentada das glândulas sebáceas, além disso, aparecem as espinhas. Todas essas mudanças são provocadas pelos hormônios. Ademais, nessa fase também ocorre o crescimento rápido, conferindo ao corpo do adolescente uma aparência desproporcional, uma perna mais longa que a outra, a mão maior que a outra. Por isso, inclusive, eles parecem desajeitados nesta idade (SALOMO; MOHR, 2016).

Com efeito, tudo isso se reflete no dia a dia de uma sala de aula. Assim, percebemos várias situações e ações, que, em um primeiro momento, nos soam estranhas, nos fazem inclusive sentir culpados como professores, achando que tudo ocorre devido a aula não ser interessante. Não é incomum termos alunos sonolentos, alunos muito tímidos, que quase não falam, outros que não se concentram, aqueles que apresentam um comportamento inadequado e, às vezes, até desrespeitoso, outros que têm medo de falar etc. Os professores frequentemente acham que eles são culpados por tudo isso, mas conhecendo mais a fundo os adolescentes e tudo o que eles experienciam nessa fase das suas vidas, pode-se concluir que muito disso

⁸Original em alemão: [...] den Körper bewohnen lernen [...] (FEND, 2005, p. 222 *apud* SALOMO; MOHR, 2016, p. 22)

tudo ocorre por questões internas do próprio adolescente e que a aula, apesar de bem planejada e estruturada, não vai resolver todos estes problemas.

Essas são algumas das razões pelas quais torna-se relevante a compreensão apropriada dessa fase tão complexa. Por exemplo, a sonolência ocorre porque a melatonina, hormônio do sono, na fase da adolescência é produzido com até duas horas de atraso em comparação aos adultos. Assim temos os alunos “coruja” (*Eule*), aqueles que vão dormir tarde, pois não conseguem dormir cedo e acordam tarde ou os alunos “cotovia” (*Lerche*), os que conseguem ir dormir cedo e acordam cedo. Além do motivo biológico, temos ainda os adolescentes que, para não serem associados às crianças, procuram dormir mais tarde (SALOMO; MOHR, 2016).

Segundo Böttger e Sambanis (2017), o fato de a aula iniciar às 8 horas, para os adolescentes que não conseguem manter uma rotina de ir dormir cedo, gera a sensação comparável ao *jetlag* de um voo para a Ásia. E as consequências disso não são muito positivas. Eles afirmam que:

mau desempenho, reações mais lentas, apatia (Drake et al. 2003), mal humor, hiperatividade, nervosismo, falta de concentração e introspecção, comportamento passivo, curtos períodos de sono são o resultado, o que, por sua vez, pode levar a um desempenho escolar e registros de desempenho piores⁹ (BÖTTGER; SAMBANIS, 2017, p. 22, tradução nossa).

Os autores apresentam algumas sugestões de ajuda: sair com os alunos para tomarem um pouco de luz no período da manhã, fazer atividades físicas no final da tarde, comer um jantar mais leve, uma soneca no período da tarde, de no máximo 30 minutos, e manter a rotina de sono no final de semana, respeitando cada faixa etária (BÖTTGER; SAMBANIS, 2017).

Nessa idade, devido às mudanças físicas, esses indivíduos são muito inseguros, sofrendo do fenômeno da audiência imaginária. Eles sempre acham que alguém os está julgando, observando e percebendo todos os seus defeitos. Isso inclusive pode ser a causa de muita insegurança e falta de concentração em sala de aula, pois o adolescente costuma se preocupar mais em observar os seus colegas do que ouvir a explicação de um professor. Essa insegurança também o impede de interagir em sala, pois tem medo de errar e desagradar ou virar motivo de piadas no

⁹ Original em alemão: Mangelnde Leistungsfähigkeit, lange Reaktionszeiten, Lustlosigkeit (Drake et al. 2003), Launenhaftigkeit, Hyperaktivität, Nervosität, Konzentrationsmangel und gedankliche innere Emigration, passives Verhalten, kurze Einschlafphasen sind die Folge, was dann wiederum zu schlechteren schulischen Leistungen und Leistungsnachweisen führen kann (BÖTTGER; SAMBANIS, 2017, p. 22).

grupo (SALOMO; MOHR, 2016). Por isso, como veremos no capítulo 3, sobre motivação, descrevendo as condições para a ocorrência de uma das correntes motivacionais propostas por Dörnyei, Muir e Abraham (2014), é importante oferecer uma carga emocional positiva aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Com as mudanças psicológicas que ocorrem na fase da adolescência ocorrem também muitas mudanças psíquicas, como: sensação de timidez, dúvida de si mesmo e inseguranças, entre outras. E as mudanças que ocorrem no corpo desses jovens têm efeito direto na autoconfiança desse grupo, tanto que nesta fase, a autoconfiança despenca muito rápido, como em nenhuma outra fase da vida. Ademais, este fenômeno é ainda mais forte no público feminino (SALOMO; MOHR, 2016).

A questão da autoconfiança tem muita importância no âmbito escolar. Salomo e Mohr (2016, p. 25) afirmam que: “Estudos têm mostrado que alunos com alta autoconfiança são geralmente mais ambiciosos. Eles tendem a trabalhar por mais tempo em tarefas difíceis e desistem menos rapidamente”¹⁰. Estes autores também colocam que jovens que possuem autoconfiança na sua postura de ensino, por exemplo, fazer uso de estratégias de estudo, também atingem melhores resultados do que adolescentes que apresentam um déficit na sua autoestima.

A queda na falta de confiança pode causar o que estudiosos (SALOMO; MOHR, 2016) chamam de medo de falar (*Sprechangst*). Estes autores reforçam que a autoconfiança interfere na forma como os jovens entre 9 e 17 anos lidam com a fala. Eles se comportam completamente diferente se estão entre amigos, ou seja, numa situação informal, na qual se sentem à vontade e falam bastante. E ficam calados em situações formais, como em sala de aula quando precisam responder uma pergunta colocada pelo professor. Não podemos esquecer que, muitas vezes, os alunos não falam simplesmente pelo fato de estarem cansados ou com sono, que seriam consequências de mudança do biorritmo do adolescente, também resultados das mudanças físicas como já colocamos anteriormente ao falar do hormônio do sono.

2.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

¹⁰ Original em alemão: “Studien haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Selbstvertrauen meist ehrgeiziger sind. Sie arbeiten tendenziell länger auch an schwierigen Aufgaben und geben weniger schnell auf“ (SALOMO; MOHR, 2016, p. 25).

Além das questões físicas, também surge o quesito social. Todas essas transformações interferem claramente nas relações sociais desses adolescentes. É possível perceber que, enquanto crianças apresentavam um comportamento de aproximação tanto dos pais quanto dos professores, na adolescência passam a distanciar-se deles e a buscar mais proximidade com seus amigos. Eles sentem a necessidade de se conhecer melhor, de construir sua própria identidade. Eles também passam a preferir trabalhos em grupos, uma vez que ao buscarem aceitação em um grupo, costumam se sentir mais seguros em grupo. Salomo e Mohr (2016) citando Grob e Jaschinski (2003) afirmam que:

Jovens da mesma idade oferecem aos jovens a sensação de segurança emocional, uma nova oportunidade de identificação, apoiam o descolamento dos pais, oferecem orientação na afirmação de seus próprios objetivos e fomentam competências sociais¹¹ (GROB; JASCHINSKI, 2003, p. 75 *apud* SALOMO; MOHR, 2016, p. 31, tradução nossa).

A afirmativa é corroborada por Böttger e Sambanis (2017)

durante os primeiros anos de vida, os pais foram o centro de atenção irrestrita, tanto na idade pré-escolar quanto na escola primária, a influência e o efeito modelo dos educadores e professores aumentaram significativamente sem influenciar demais a posição de liderança. No final, as crianças focalizam sua atenção em seus pares e em sua própria posição dentro deste grupo. Os pais são conscientemente empurrados para o segundo plano em favor da influência de seus pares¹²: (BÖTTGER; SMABANIS, 2017, p. 26, tradução nossa).

Esta mudança de relações também interfere no dia a dia escolar, pois as relações entre aluno e professor está fragilizada, e desta forma, muito mais suscetível ao erro. Devemos lembrar que todas as relações do aprendiz interferem no processo do ensino e aprendizagem, como inclusive será mostrado no capítulo três quando apresentarmos, na seção 3.6, o modelo do processo motivacional na aprendizagem de uma segunda língua de Riemer (2010).

¹¹Original em alemão: Gleichaltrige bieten den Jugendlichen emotionale Geborgenheit, neue Identifikationsmöglichkeit, unterstützen die Ablösung von den Eltern, bieten Orientierung bei der Feststellung eigener Ziele und fördern soziale Kompetenzen (GROB; JASCHINSKI, 2003, p. 75 *apud* SALOMO; MOHR, 2016, p. 31).

¹² Original em alemão: "Während der ersten Lebensjahre standen die Eltern uneingeschränkt im Mittelpunkt, im Kindergartenalter sowie in der Grundschule nahmen der Einfluss und die Vorbildwirkung der Erzieherinnen und Lehrkräfte deutlich zu, ohne die Leitposition zu stark zu beeinflussen. Am Ende richten Kinder ihre Aufmerksamkeit auf Gleichaltrige und ihre eigene Stellung innerhalb dieser Gruppe. Die Eltern werden bewusst zu Gunsten des Einflusses der Altersgenossen in den Hintergrund geschoben" (BÖTTGER e SMABANIS, 2017, p. 26).

O desenvolvimento da personalidade também é um fator bastante importante na fase da adolescência e que está relacionado ao desenvolvimento social. No início da puberdade, a personalidade se torna algo mais consciente e os jovens passam a se preocupar com a sua própria identidade se questionando sobre o sentido da vida, da sua existência, sobre o futuro, entre outras perguntas. Com tudo isso, estes jovens procuram orientação e sentido para a sua existência, fenômeno que não se encerra nesta fase da vida, mas que se intensifica nela.

Segundo Grob e Jaschinski (2003, p. 41) apud Salomo e Mohr (2016, p. 35):

a pergunta "quem sou eu?", ou seja, a questão da própria identidade, não diz respeito apenas às pessoas na adolescência. Ao contrário, este tema é de grande importância durante toda a vida. Mas devido às numerosas mudanças físicas, sociais e cognitivas com as quais os jovens são confrontados, a construção de sua própria identidade de forma estável desempenha um papel especial nesta fase da vida¹³ (GROB; JASCHINSKI, 2003, p. 41 apud SALOMO; MOHO, 2016, p. 35, tradução nossa).

Relacionados a este tema, não estão somente o auto entendimento ou autoconhecimento, mas também, como este adolescente é visto pelos outros. Os "outros" são muito importantes para os jovens (SALOMO; MOHR, 2016).

A construção de um conceito próprio nesta fase da adolescência é um grande desafio para os jovens e as experiências vividas por eles podem influenciar muito na construção do autoconceito. Experiências positivas na escola, podem gerar uma imagem do jovem positiva relacionada a escola, mas se as experiências forem negativas, a autoimagem relacionada a escola também será negativa (SALOMO; MOHR, 2016).

Todo este conflito existencial e de identidade pelo qual todos nós passamos, por mais estranho e talvez negativo que possa parecer, é muito importante para a formação de um indivíduo adulto, que terá que assumir suas responsabilidades. Os jovens tentam, de forma um pouco confusa, dizer o que sentem, o que querem, o que é importante para eles e pelo que eles podem se responsabilizar (SALOMO; MOHR, 2016).

¹³ Original no alemão: "Die Frage "wer bin ich?", also die Frage nach der eigenen Identität beschäftigt die Menschen natürlich nicht nur im Jugendalter. Vielmehr ist dieses Thema über die gesamte Lebensspanne von größter Bedeutung. Aber aufgrund der zahlreichen körperlichen, sozialen und kognitiven Veränderungen, mit denen die Jugendliche konfrontiert werden, spielt der Aufbau der eigenen stabilen Identität in diesem Alter eine besondere Rolle" (GROB e JASCHINSKI, 2003, p. 41 apud SALOMO e MOHO, 2016, p. 35).

Por fim, citando Salomo e Mohr (2016, p. 36): “a experiência de conflitos em casa e na escola é necessária para desenvolver uma personalidade independente e para construir uma identidade própria”¹⁴ (SALOMO e MOHR, 2016, p. 36, tradução nossa).

Apesar de ter-se ciência de que os professores não são responsáveis por muitos dos acontecimentos em sala de aula, eles vivenciam estas atitudes diariamente e tem a responsabilidade de buscar motivar o aluno ou grupo, assim construindo um ambiente de aprendizagem mais adequado e feliz, caso contrário a aula não terá o sucesso esperado e os objetivos traçados pelo professor não serão atingidos. Mas como motivar estes adolescentes? O que poderia motivá-los? Como construir um ambiente de aprendizagem adequado?

Para podermos responder estas perguntas vamos, no próximo capítulo, nos aprofundar um pouco mais na temática motivação, entender como ela ocorre, mostrar que existem maneiras de fomentá-la, para então buscar estratégias para construirmos este ambiente desejado, com alunos felizes e motivados.

¹⁴ Original no alemão: “Das Erleben von Konflikten zu Hause und in der Schule ist notwendig, um eine Eigenständige Persönlichkeit zu entwickeln und eine eigenen Identität aufzubauen“ (SALOMO e MOHR, 2016, p. 36).

3 MOTIVAÇÃO: CONCEITO POUCO EXPLORADO NO CONTEXTO ESCOLAR

Motivação, esta é uma palavra regularmente utilizada pelo corpo docente, em um ambiente escolar, e pelas famílias, quando seus filhos não apresentam um bom rendimento. Comumente, as pessoas são caracterizadas como mais ou menos motivadas e, ao mesmo tempo, espera-se que um indivíduo desmotivado se torne motivado; mostrando, assim, que intuitivamente acreditamos que a motivação não seja algo estático. Estudiosos como Dörnyei (2020) e Riemer (2010) já confirmaram essa hipótese intuitiva e apontam que a motivação não é algo estático. De qualquer maneira, o termo “motivação”, tão presente no cotidiano, precisa ser explorado e compreendido dentro de uma perspectiva educacional, para que, assim, professores e responsáveis pelo ambiente de ensino e aprendizagem possam obter melhores resultados. Sendo assim, considerando a proposta desta pesquisa, a motivação é objeto de estudo deste capítulo.

Na esfera escolar, quando um aluno não entrega uma tarefa, não participa em sala de aula, não tem boas relações com seus colegas, não expressa interesse em nada ou quase nada que lhe é oferecido, nós, professores, costumamos caracterizá-lo como desmotivado. É possível que essa constatação não esteja errada. Nesse caso, porém, a questão que se coloca é: o que podemos ou devemos fazer quando nos encontramos diante desse aluno nessa situação?

Nesse sentido, um dos principais objetivos deste capítulo é compreender o conceito de motivação e as mudanças que ocorreram no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, mais especificamente no ensino de alemão, depois de algumas décadas de estudos. Além disso, será discutida a importância da motivação no contexto escolar e a sua promoção nesse ambiente (WIATER, 2018, DÖRNYEI, 2016 e CSIKSZENTMIHALYI, 2014). Desse modo, reforça-se a importância da construção de um indivíduo motivado e autônomo, capaz de enfrentar problemas e buscar soluções.

Como professora, posso afirmar que a motivação de uma classe ou de um aluno é preocupação constante no ambiente escolar, tanto por parte da instituição quanto por parte das famílias. Nesse sentido, é possível afirmar que a motivação tem papel relevante no contexto de aprendizagem. No entanto, apesar de alguns estudos mais recentes (RIEMER, 2019; CANATO, 2018), pouco se discute sobre isso no

âmbito escolar. Apesar de décadas de estudos a respeito da temática da motivação, não se vai a fundo no entendimento desse conceito que se apresenta tão importante. Se associarmos, ainda, esse conceito ao ensino da língua alemã, as referências são ainda mais restritas. Riemer (2019), baseando-se em Boo, Dörnyei & Ryan (2015), coloca que, entre 2005 e 2014, 73% das pesquisas sobre motivação na aprendizagem de uma língua adicional ocorreram com a língua inglesa.

Muitas vezes, os estudos sobre motivação no ensino de línguas usam as teorias mais gerais para explicá-la nesse contexto, sem uma aproximação maior, sem um aprofundamento diretamente relacionado à área de ensino. Nesse sentido, é necessário esclarecer que as pesquisas sobre motivação acontecem em diferentes áreas:

1. a motivação no contexto geral;
2. na educação;
3. estudos sobre a motivação na aprendizagem de línguas.

Entender melhor esta última área é um dos objetivos desta pesquisa. Apesar de se buscar separar essas três áreas de pesquisa sobre a motivação, é possível afirmar, com base no referencial teórico discutido neste capítulo, que não há uma separação absoluta, pois as pesquisas sobre a aprendizagem de uma língua adicional caminham juntamente com a psicologia humanística e a educação. A exemplo disso, é possível citar uma das teorias mais recentes relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a qual será abordada neste capítulo. Noel et al (2016, p. 14) argumentam que a “TAD¹⁵ deriva da psicologia humanista e de sua mais recente encarnação em psicologia positiva”¹⁶.

Sob essa perspectiva, a construção de um indivíduo e de um grupo motivado é fundamental para uma sociedade, pois um indivíduo motivado está pronto para novos desafios e busca de soluções para os seus problemas e os problemas do seu meio. Assim, é fundamental a compreensão do que é motivação, da sua importância no contexto escolar, especialmente dentro da sala de aula, e durante a aprendizagem de uma língua adicional. Esta será nossa discussão na próxima seção.

¹⁵ TAD = Teoria da Autodeterminação, tradução de SDT (Self Determination Theory).

¹⁶ “SDT derives from humanistic psychology and its more recent incarnation in positive psychology” (NOEL et al, 2016, p. 14).

3.1 MOTIVAÇÃO: UM CONCEITO A SER COMPREENDIDO

Nesta seção discutiremos o conceito de motivação a partir de diferentes olhares. Primeiramente, sugerimos que essa condição vai além de um traço característico do indivíduo; em seguida, abordaremos qual é a sua relação com o tempo, afeto e cognição; depois, apresentamos a motivação como princípio metodológico; e, por fim, discutimos os diferentes tipos de motivação.

3.1.1 Motivação além de um traço ou estado

Eu, como professora de alemão, ouço constantemente que cada indivíduo é único, com suas características individuais, e que essa individualidade deve ser levada em consideração no planejamento de uma aula ou de uma sequência didática. Com relação à motivação, é comum caracterizarmos um indivíduo como motivado ou não. No entanto, como já evidenciado por meio de estudos (Dörnyei, 2020; Riemer, 2010), a motivação vai além de uma característica individual, ela pode passar por mudanças que a reforcem, que a diminuam ou, simplesmente, que a mantenham. Conforme apontam estudos (RIEMER, 2010), tudo isso pode ocorrer a qualquer momento, o que dependerá de vários fatores, a depender do contexto. Nesse sentido, é preciso observar um indivíduo na sociedade como um todo, isto é, no seu contexto familiar, nos seus relacionamentos, no ambiente de aprendizagem ou em uma aula de língua adicional, e, dentro desses contextos, tudo que vem com eles: o ambiente, o estado físico e emocional do(s) indivíduo(s), as atividades sendo executadas, as ferramentas usadas para isso etc.

Dörnyei (2020, p. 5) apresenta a abordagem dominante que descreve os atributos humanos como centrados em diferenças individuais (IDs), as quais seriam características que marcam uma pessoa como distinta e única, ou seja, seriam características comuns a todos nós, mas que podem se tornar estáveis quando persistirem por muito tempo, podendo, assim, serem consideradas um traço, características tipo-traço.

Na primeira metade do século XX, por sua vez, apareceu o modelo “*Big five*”, sendo um de seus pioneiros McDougall (*apud* SILVA; TAKANO, 2011), o qual sugeriu que, se analisássemos a linguagem de uma população, poderíamos compreender a

sua personalidade a partir de cinco fatores independentes (*Big five*). O modelo *Big five* seria composto por cinco traços amplos de personalidade: abertura, conscienciosidade, extroversão-introversão, amabilidade e neuroticismo x estabilidade emocional ¹⁷ (cf. DÖRNYEI, 2020, p. 5, tradução nossa).

Segundo Dörnyei (2020, pág. 6), o modelo *Big five* foi criticado por não explicar as variações observadas entre os sujeitos, ou seja, a dicotomia traço-estado não foi considerada, embora já se soubesse da mudança de características das pessoas em diferentes situações. Essa mudança de características, no entanto, não excluía a ideia de traços característicos, o que faltava era uma explicação para suas variações em diferentes situações, ou seja, as pessoas possuem traços característicos, mas estes não as definem completamente. Os indivíduos podem apresentar oscilações no seu comportamento, portando-se de forma diferente em situações divergentes.

Com base nisso, McAdams & Pals (2006) apresentaram o Novo modelo *Big five*, o qual não exclui o anterior, mas sim o complementa, sugerindo que diferenças individuais ocorrem em diferentes níveis de situação. Este novo modelo possui cinco níveis, sendo que três deles seriam importantes para o entendimento da motivação como traço, estado ou processo. Além disso, o modelo constitui uma estrutura de três camadas: traços disposicionais, adaptações características e narrativas de vida integrativa (DÖRNYEI, 2020).

Em relação aos *traços disposicionais*, podemos dizer que estes envolvem disposições de personalidade estáveis no comportamento em certas situações e ao longo do tempo. Depois de anos de estudos, foi demonstrado que havia uma continuidade significativa dos traços de personalidade, tanto na infância quanto no início da idade adulta (CASPI et al. 2003 *apud* MCADAMS; PALS, 2006, p. 207), o que comprovaria a persistência destes traços, apesar de diferentes atitudes por parte do indivíduo em diferentes situações.

Segundo Dörnyei (2020, p. 8), um ponto importante desta discussão sobre os traços disposicionais é que a noção de flexibilidade do traço estaria em concordância com o entendimento de personalidade de múltiplas camadas proposto por McAdams. Nesse sentido, McClelland et al (*apud* DÖRNYEI, 2020, p. 8, tradução nossa) afirma que: “uma disposição tipo-traço pode ser vista como uma tendência para um impulso

¹⁷ Original em inglês: Openness; *conscientiousness*; *Extroversion – Introversion*; *Agreeableness*; *neuroticism x emotional stability*

repetitivo para fazer algo, e a natureza de cada situação e as preocupações da vida de cada pessoa iriam determinar a extensão em que esse impulso se expressaria”¹⁸.

No que concerne à camada nomeada *Adaptações características*, estas seriam padrões de comportamentos influenciados pelos traços disposicionais e pela situação variável em que o indivíduo se encontra (COSTA; MCCRAE, 1994 *apud* MCADAMS; PALS, 2006, p. 209). Segundo esses mesmos estudiosos, adaptações características e suas configurações variam muito através da cultura, da família e, em parte, pela expectativa de vida (MCCRAE e COSTA, 1999 *apud* MCADAMS; PALS, 2006, p. 209).

Segundo Dörnyei (2020), as adaptações características referem-se a propensões mais situadas, isto é, aspectos contextualizados da individualidade que interagem com condições ambientais específicas, como, por exemplo, alguém que é mais ansioso em determinada situação do que em outra (DÖRNYEI, 2020, p. 6).

De acordo com McAdams e Pals, já em 1968, Walter Mischel (1968) defendia a ideia de que o comportamento humano é mais definido pelas situações (*contingent*) do que pelos traços de personalidades (*traitlike*) defendidos pelo modelo *big five*. O autor argumentava que traços amplos eram principalmente estereótipos na mente dos observadores ao invés de forças dinâmicas nas vidas dos atores (MISCHEL, 1968 *apud* MCADAMS; PALS, 2006).

Dörnyei (2020) relaciona a motivação dos alunos e o modelo de McAdams, pois as ações e os pensamentos dos alunos seriam guiados por estímulos motivacionais associados a seu ambiente de aprendizagem. Dessa forma, a motivação do estudante em um ambiente de ensino normalmente diz respeito a motivos que podem estar ligados ao modelo de McAdams (DÖRNYEI, 2020, p. 8).

Wiater (2018, p. 86), por sua vez, apresenta algumas possibilidades de execução do princípio motivação no ambiente escolar, dentre elas: deixar os alunos participarem do planejamento das aulas; oferecer um ambiente aberto e de aceitação; evitar exigência excessiva ou pouca exigência; proporcionar estímulos dentro e fora da sala de aula; despertar a curiosidade sobre coisas, pessoas e problemas, não oferecer respostas e resultados prontos etc. A partir do que apresenta Wiater (2018),

¹⁸Original em inglês: "A 'trait-like' disposition can be seen in this sense as the source of a tendency for a repeated impulse to do something, and the nature of the specific situation and the person's other life concerns will determine the extent to which this impulse will express itself. (McClelland et al., 1989 *apud* DÖRNYEI, 2020, p. 8).

evidencia-se, uma vez mais, que a motivação não é algo estático, mas sim suscetível a mudanças, através da oferta de um ambiente mais adequado ou de propostas de atividades mais adequadas ao indivíduo ou ao grupo.

Ainda, segundo Brownmann et al. (2017):

condições e situações educacionais podem incentivar alunos de muitas formas, dando origem a demandas e surtos motivacionais, o que por sua vez irá interagir com orientações motivacionais de domínio geral mais duradouro das pessoas¹⁹ (BROWMANN et al, 2017 *apud* DÖRNYEI, 2020, p.8, tradução nossa).

Cavenaghi (2009, p. 255), ao defender o estímulo de uma motivação intrínseca, a qual discutimos na seção 3.1.4, também coloca que:

os estudantes adotarão e interiorizarão uma meta se eles a entenderem e tiverem habilidades pertinentes para ter sucesso em realizá-la. Assim, o suporte de competência (exemplo, oferecer ótimos desafios e relevante e efetivo feedback) facilita a internalização.

Segundo McAdams e seus colegas, estão incluídos no nível de adaptações características construtos como esforços e preocupações correntes, objetivos e motivos, operações defensivas e estratégicas, padrões condicionais e outros construtos que são contextualizados no tempo, no lugar ou no papel social (MCADAMS *et al*, 2004, p. 762).

Entretanto, segundo Dörnyei (2020, p.6), o que realmente pode ser considerado novo no modelo *New big five* é a terceira camada: *narrativas de vida integrativa*. Dörnyei coloca que esta camada:

[...] refere-se à uma grande rede organizacional pessoal, em termos gerais, uma história ou narrativa pessoal, que as pessoas desenvolvem com base em suas experiências idiossincráticas únicas, a fim de dar sentido às suas vidas. Este componente do novo modelo pode ser entendido como construir uma identidade narrativa da pessoa²⁰ (DÖRNYEI, 2020, p. 6, tradução nossa).

Ainda de acordo com Dörnyei,

esta camada poderia ser vista como um link de mediação entre as duas primeiras camadas, oferecendo uma explicação de como as pessoas navegam as várias demandas situacionais em relação às suas várias disposições motivacionais estabelecidas. Com as narrativas pessoais formadas sobre si mesmas é oferecido uma estrutura coerente para organizar

¹⁹Original em inglês: [...]educational situations and conditions can incentivise learning in many ways, giving rise to motivational demands and surges, which in turn will interact with people's more induring domain-general motivational orientations discussed above (BROWMANN et al, 2017 *apud* DÖRNYEI, 2020, p.8).

²⁰Original em inglês: [...] refers to a highly personal organisational framework – broadly speaking, a personal story or account – that people develop for themselves on the basis of their unique idiosyncratic experiences in order to help them to make sense of their lives. In many ways, therefore, this component of the New Big Five model can be understood to constitute a person's narrative identity (DÖRNYEI, 2020, p.6).

e gerenciar as inúmeras idas e vindas no dia a dia²¹ (DÖRNYEI, 2020, p.8-9, tradução nossa).

Ademais, o autor afirma que

atribuições motivacionais são, na verdade, narrativas pessoais explicando derrotas e vitórias do passado. Humanos teriam uma tendência incessante para analisar a si mesmos e entender por que algumas coisas aconteceram, e a teoria da atribuição estipula que ações futuras dependem da qualidade destas explicações²² (DÖRNYEI, 2020, p. 9, tradução nossa).

Nesse sentido, se o aluno avalia o seu resultado como negativo, por exemplo, isso pode definir o seu comportamento futuro, de forma que uma avaliação como falta de habilidade prejudicaria mais do que uma avaliação em que houve falta de dedicação (DÖRNYEI, 2020).

Levando em consideração estas capacidade e necessidade humanas de autoanálise e entendimento do porquê as coisas acontecem, e pensando no contexto de uma sala de aula, é possível retomar o modelo Rubikon²³ de Heckhausen e Gollwitzwe (1987 *apud* KARAGIANNAKIS; TAXIS, 2017, p. 6), segundo o qual o indivíduo segue fases, começando por ponderar seus desejos e fazer a escolha de seguir com a execução da proposta feita em aula ou não. Nesse contexto, se temos indivíduos que tendem a fazer uma autoanálise negativa, é muito possível que teremos indivíduos desmotivados.

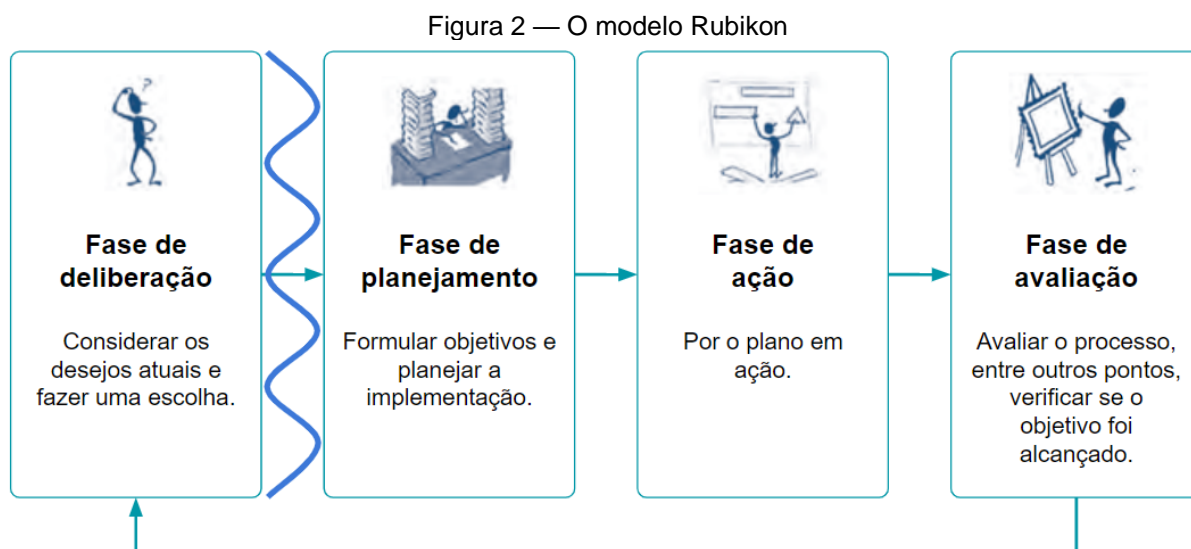
Por meio desse modelo, podemos perceber a não estabilidade da motivação, pois conforme os estímulos oferecidos a uma pessoa e a sua situação física e emocional do momento, ela procederá ou não a execução da atividade proposta. Assim, a pessoa poderá iniciar a atividade e logo em seguida perder o interesse ou decidir continuar, ou seja, uma simples atividade envolve todo o processo de motivação, incluindo todos os elementos que discutimos até o momento: o traço

²¹Original em inglês: [...] integrative LifeNarratives can be seen as a mediating link between the first two levels, offering an explanation of how people navigate the various situational demands in relation to their more established motivational dispositions. The personal narratives that people form for themselves can offer a coherent framework to organise and manage the multiple pulls and pushes that they encounter in their daily lives (DÖRNYEI, 2020, p.8-9).

²²Original em inglês: [...] motivational attributions are, in effect, personal narratives explaining past successes and failures. Humans have an almost unstoppable proclivity to analyse themselves and to understand why something has happened, and attribution theory (e.g. Weiner, 2019) stipulates that future action will depend on the quality of these explanations: [...] (DÖRNYEI, 2020, p.9)

²³ Rubikon se refere ao rio Rubicão, localizado no nordeste da Itália. A palavra Rubikon remete à história do rio que era proibido de ser atravessado pelos romanos, mas um dia essa travessia acontece. A frase "atravessar o Rubicão" passou a ser usada para referir-se a qualquer pessoa que tome uma decisão arriscada de maneira irrevogável, sem volta. No nosso contexto, refere-se ao aluno conseguir quebrar a barreira que o impede de agir.

disposicional do indivíduo, as adaptações características, as condições do ambiente, do tempo etc. A título de ilustração, a Figura 2 apresenta as fases do modelo Rubikon.



Fonte: KARAGIANNAKIS e TAXIS (2017, p. 6) – (tradução própria)

Considerando algumas observações em sala de aula, eu afirmaria que na fase da adolescência a camada de narrativas de vida integrativa seria muito importante e perigosa, pois nessa faixa etária, com suas inseguranças e medos, a tendência maior é que o aluno faça uma autoavaliação de baixa habilidade, não percebendo que faltou dedicação ou que talvez esteja cometendo um erro na forma como está lidando com o problema.

McAdams et al. (2004) resumem a essência da interrelação das três camadas do novo modelo Big five:

[s]e traços disposicionais delineiam um esboço e adaptações características preenchem alguns detalhes da individualidade humana, consequentemente histórias de vida internalizadas falam sobre o que a vida de uma pessoa pode significar em geral²⁴ (MCADAMS et al., 2004, p. 762, tradução nossa).

Essa reanálise do modelo de McAdams influenciou também a forma como as pesquisas sobre personalidade passaram a ser feitas, pois, segundo Dörnyei (2020, p. 7),

o modelo de McAdams não só enriquece o entendimento das personalidades como também os procedimentos de medição associados a isso. Enquanto pesquisadores da motivação como um 'traço' têm tradicionalmente feito

²⁴ Original em inglês: "If dispositional traits sketch an outline and characteristic adaptations fill in some of the details of human individuality, then internalized life stories speak to what a person's life may mean in the overall" (MCADAMS et al., 2004, p. 762).

pesquisas quantitativas com grandes amostras de respondentes, psicólogos narrativos confiaram profundamente em estudos qualitativos, com abordagens ideográficas²⁵ (DÖRNYEI, 2020, p. 7, tradução nossa).

Dörnyei, ainda assim, critica o novo modelo de McAdams, pois "o novo modelo Big Five traria um novo guia teórico para a antiga distinção entre traço-estado, mas não explicaria muito sobre a natureza processual da motivação" (DÖRNYEI, 2020, p. 7, tradução nossa)²⁶.

Se observamos os alunos em sala de aula, podemos perceber se estão ou não motivados, seja pela sua participação durante a aula, seja pela sua expressão corporal, pelo seu entusiasmo ou pela falta dele na realização de uma tarefa etc. Do mesmo modo, podemos afirmar que essa motivação é variável, se modifica no dia a dia. Os alunos apresentam diferentes comportamentos e reações no seu dia a dia, mas ainda assim podemos perceber traços mais específicos em alguns alunos.

Ademais, podemos afirmar que alunos que eram motivados deixam de ser, enquanto outros alunos que não eram tão motivados também se transformam em alunos motivados. Há, ainda, os casos dos alunos que são motivados em algumas disciplinas e são, aparentemente, desmotivados/amotivados (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 38) em outras. Essas variações ou modificações de comportamento e diferentes níveis de motivação poderiam ser explicados através da conceitualização de Dörnyei, segundo o qual a motivação pode ser compreendida de modo orientado ao processo (process-oriented manner) (DÖRNYEI, 2020, p. 10). Entretanto, a relação entre motivação e contexto escolar está detalhada mais adiante, na seção 3.3.

Apesar da existência da percepção da motivação como um processo, essa ideia foi pouco explorada pelos pesquisadores até a década de 1990. Inclusive, Pintrich and Schunk (1996) já definiam a motivação como "o processo no qual a ação direcionada a um objetivo é instigada e sustentada"²⁷ (PINTRICH; SCHUNCK, 1996 *apud* DÖRNYEI, 2020, p. 9). Essa ideia, porém, foi pouco aprofundada, até mesmo pelos próprios autores. No entanto, atualmente existem estudos que comprovam a

²⁵Original em inglês: McAdams's model enriches not only the understanding of personality in this way but also the measurement procedures associated with it: while trait researchers have traditionally employed quantitative surveys with large respondent samples, narrative psychologists have typically relied on in- depth qualitative, idiographic studies. (DÖRNYEI, 2020, p. 7)

²⁶Original em inglês: "[...] the New Big Five model offers some novel theoretical guidance on the age-old trait– state distinction in psychology. It, however, has less explanatory power regarding the process-oriented nature of motivation; [...]" (DÖRNYEI, 2020, p. 7)

²⁷Original em inglês: "[...]the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained." (PINTRICH and SCHUNCK, 1996, p.4 *apud* DÖRNYEI, 2020, p. 9)

característica processual presente na motivação. A esse respeito, Dörnyei (2020) que afirma que:

motivação não é constante, mas exibe altos e baixos contínuos conforme as pessoas passam por momentos bons ou ruins, com uma ampla gama de circunstâncias e acontecimentos com potencial para impactar sua motivação de forma positiva ou negativa (DÖRNYEI, 2020, p. 9-10)²⁸.

3.1.2 Motivação X Tempo, afeto e cognição

Dörnyei (2020) também estudou a relação motivação-tempo, procurando mostrar a evolução motivacional através do tempo. Ele concluiu que não existe um único paradigma disponível para capturar o elemento tempo em relação à motivação. O autor explica três teorias que, na verdade, não modelam o desenvolvimento temporal de motivação, mas focam em certos princípios-chave: teoria do caminho circunstancial, perspectiva do tempo e velocidade motivacional. A primeira teoria (DÖRNYEI, 2020, p. 12), teoria do caminho circunstancial, mostra como uma sequência de acontecimentos interfere nos próximos passos a serem dados e, assim, mantém o indivíduo motivado, contribuindo para um melhor efeito no próximo passo dado. Um exemplo disso seria o progresso ao longo de uma carreira.

A segunda teoria, perspectiva do tempo, mostra as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam com o futuro. Algumas pessoas dão mais importância ao passado, outras ao presente e outras focam mais no futuro. Segundo Dörnyei (2020, p. 13), os indivíduos que dão mais importância ao futuro teriam mais vantagens com relação à motivação. Dörnyei (2020, p. 13, tradução nossa)²⁹ afirma, ainda, que “jovens mais orientados no futuro tendem a ser mais persistentes e obter, no geral, melhores resultados acadêmicos no presente”. Lenns e Seginer (2015 *apud* Dörnyei 2020, p. 13, tradução nossa)³⁰ argumentam que, “além disso, as pessoas com ‘perspectivas de tempo futuro’ mais longo e mais profundo tendem a formular metas

²⁸Original em inglês: [...] motivation is not constant but displays continuous ebbs and flows as people go through good and bad patches, with a wide range of circumstances and events having the potential to impact their motivation both in positive and negative ways (DÖRNYEI, 2020, p. 9-10).

²⁹ Original em inglês: “[...] that future-oriented students tend to be more persistent and obtain better overall academic results in the present” (DÖRNYEI, 2020, p. 13).

³⁰ Original em inglês: “Moreover, people with a longer or deeper ‘future time perspective’ tend to formulate longer-term goals and can be motivated by anticipated but rather distant events” (LENS & SEGINER, 2015 *apud* DÖRNYEI, 2020, p. 13).

de longo prazo e podem ser motivadas pela antecipação desses eventos, embora ainda distantes”.

A terceira abordagem, velocidade motivacional, mostra o impacto motivacional da velocidade, isto é, o quão rápido um indivíduo se aproxima do objetivo motivacional. Sob essa perspectiva, se o indivíduo demora muito para alcançar o seu objetivo, isso pode causar efeitos negativos, como ansiedade e frustração. No entanto, progressos rápidos fomentam emoções positivas, como satisfação (DÖRNYEI, 2020).

Dörnyei (2020) vai além e mostra que a motivação caminha junto com o afeto e a cognição. Segundo o autor, “motivação, assim como a maioria das funções mentais de ordem superior, envolve uma operação combinada de cognição, afetividade e componentes emocionais” (DÖRNYEI, 2020, p. 13, tradução nossa)³¹. Essa ideia foi defendida por outros estudiosos da área da psicologia, tanto que Dörnyei (2020) questiona se faz sentido, teoricamente, diferenciarmos motivação de cognição e afeto.

Por fim, o autor conclui que motivação, afeto e cognição são funções diferentes. Para tal, o autor baseia-se na abordagem fenomenológica, segundo a qual, a partir de uma experiência, intuitivamente, sabemos se estamos motivados ou não (DÖRNYEI, 2020, p.15). Contudo, mesmo estabelecendo uma distinção entre motivação, emoção e cognição, não podemos deixar de considerar a influência das emoções e da cognição na motivação. Dörnyei (2020) coloca que “embora pensamentos e emoções possam levar à motivação, as pessoas simplesmente ‘sabem’ qual é qual”³² (DÖRNYEI, 2020, p. 15, tradução nossa).

Esta relação estreita entre motivação, emoção e cognição ficará evidenciada, no final deste capítulo, quando discutirmos a experiência *flow*, de Csikszentmihalyi (2014), e a DMCs (Directed Motivational Current), do próprio Dörnyei com outras duas autoras, Muir e Ibrahim (2014). Csikszentmihalyi (2014) propõe que busquemos experienciar o aprendizado de forma autotélica³³, o que nos levaria a uma experiência *flow*, que nos proporcionaria um estado motivacional intrínseco. Dörnyei, Muir e

³¹ Original em inglês: “[...] motivation, like most higher-order mental functions, involves a blended operation of cognitive, affective and motivational components” (DÖRNYEI, 2020, p. 14)

³²Original em inglês: “[...] although thoughts and feelings can lead to motivation, people simply ‘know’ which one is which.” (DÖRNYEI, 2020, p. 15)

³³ Autotélico: que não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesmo (p.ex., a arte pela arte).

Ibrahim (2014) apresentam a DMC, uma teoria que foca no objetivo estabelecido para se manter motivado por mais tempo.

3.1.3 Motivação como um princípio metodológico

No âmbito da didática, os princípios metodológicos buscam garantir, entre outras coisas, aulas com maior qualidade, a formação de alunos mais autônomos e realizados, um ambiente mais propício para a aprendizagem. Em 2001, Wiater já afirmava que “um princípio de ensino é uma diretriz para aulas com sucesso e qualidade”³⁴ (WIATER, 2001, p. 4, tradução nossa). Atualmente, em um contexto de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), se evidenciou a importância de princípios para nortear as aulas e seus entornos.

Além disso, existem princípios que se aplicam a qualquer disciplina, inclusive, ao ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Wiater (2001) também já afirmava, há duas décadas, que: “[p]rincípios de ensino são princípios ou regras de conduta para o planejamento de aulas que se aplicam a todas as disciplinas. Considerá-los aumenta e garante a eficiência e a qualidade do ensino”³⁵ (WIATER, 2001, p. 6, tradução nossa). Nesse trecho, o autor se refere aos princípios que são considerados válidos para qualquer disciplina (Wiater apresenta 28 princípios gerais, aplicáveis a qualquer disciplina, entre eles, por exemplo: diferenciação, aprendizagem para a ação, controle da aprendizagem, motivação, compreensão da cultura da aprendizagem etc.).

O autor lista, ainda, outros tipos de princípios que são mais específicos em diferentes situações, como os que seriam necessários em determinado contexto escolar ou outros específicos de algumas disciplinas, como, por exemplo, o uso exclusivo da língua alemã nas aulas de alemão (*Einsprachigkeit*) (WIATER, 2011, p. 4 e 5).

Wiater (2018) aponta que o objetivo, em uma sala de aula, é termos uma cooperação de aprendizagem, professores motivadores e os alunos motivados.

³⁴Original em alemão: "Ein Unterrichtsprinzip ist ein Grundgesetz für erfolgreiches und qualitätsvolle Unterrichten." (WIATER, 2001, p. 4)

³⁵Original em alemão: "Unterrichtsprinzipien sind für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung. Ihre Beachtung vergrößert und sichert die Effizienz und die Qualität des Unterrichts." (WIATER, 2001, p.6)

Inquestionavelmente, ter um aluno ou um grupo motivado faz toda a diferença, pois, como coloca Wiater (2018, p. 76, tradução nossa), “a ação motivadora torna a aprendizagem leve e cria necessidades de aprendizagem e rendimento”³⁶.

Um aprendiz e um grupo motivados, certamente, constituem um desejo unânime em um ambiente escolar, ao menos esse deveria ser um desejo. Não por acaso, estudiosos (Csikszentmihalyi, 2014; Dörnyei, 2020; Ushioda, 1996; Wiater, 2018) vêm pesquisando, durante décadas, estratégias para motivar e manter um indivíduo motivado. Mas quando motivar? O tempo todo? Isso seria impossível. Somente no início das aulas? Não parece ser suficiente. Segundo Wiater (2018, p. 76), o ato de motivar deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem e deve ser considerado em todos os passos da aula.

A motivação como princípio em sala de aula consistiria em oportunizar, aos alunos, a participação na escolha da tematização dos conteúdos e objetivos da aula, não somente aceitando uma determinada disciplina, mas fazendo parte dela de forma direta, podendo demonstrar os seus motivos e desejos, não apenas durante a execução da aula, mas durante todo o processo, inclusive na sua preparação (WIATER, 2018, p. 76).

Esse princípio teria como base a ideia de que, durante as aulas, as necessidades de aprendizagem e de rendimento dos alunos sejam consideradas, despertadas e mantidas, produzindo, assim, no aluno a vontade de aprender (WIATER, 2018, p.76).

3.1.4 Tipos de motivação (e suas implicações na formação de um indivíduo autônomo)

Nesta subseção do capítulo três, são abordados diferentes tipos de motivação que foram propostas a partir de estudos, feitos nas últimas décadas, sobre o conceito motivação. Assim, buscamos entender como estão classificados e definidos os diversos tipos de motivação.

Nesse sentido, partimos da Teoria da Autodeterminação (TAD). A esse respeito, Pereira (2019, p. 197) explica que:

³⁶Original em alemão: "Die Motivierung erleichtert das Lernen und schafft Lern- und Leistungsbedürfnisse." (WIATER, 2018, p.76)

a Teoria da Autodeterminação (doravante TAD), é talvez uma das teorias sobre a motivação humana mais populares e duradouras, e propõe amplo arcabouço para a sua compreensão, seja em pesquisas na área de economia, na gestão da saúde e de pessoal, chegando até a investigação do seu papel no esporte e na educação.

Essa teoria faz uma distinção binária entre motivação intrínseca, na qual o indivíduo aprende pelo simples prazer no processo de aprendizagem, e motivação extrínseca, na qual algum motivo, seja ele muito externalizado (evitar uma punição) ou muito internalizado (porque faz parte de 'quem você é'), o impele a agir (LAMB, 2017, p. 312). Essas definições vão ao encontro dos tipos de motivação que Gardner (1985) definiu, a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação se fundamenta sobre três pilares: a autonomia, a competência e o envolvimento. Com a autonomia, o indivíduo controla seu comportamento e toma decisões baseadas nos seus interesses e valores; a competência refere-se à necessidade de se sentir capaz de lidar com a situação e atingir sua meta; e, por fim, o envolvimento se refere à necessidade de se sentir conectado com os outros (DECI; RYAN, 1985 *apud* KARAGIANNAKIS; TAXIS, 2017, p. 5).

Wiater (2018, p. 75), por sua vez, diferencia a motivação em *motivação primária e secundária* e *motivação intrínseca e extrínseca*. As duas primeiras, motivação primária e secundária, ocorrem quando diferenciamos necessidades condicionais fisiológicas, ou seja, estímulo homeostático (como fome e sede) e não homeostático (como curiosidade e certas emoções), de necessidades psicossociais, como reconhecimento social, e de outras necessidades que a humanidade vai aprendendo durante a sua socialização, como necessidade de consumo (WIATER, 2018).

Ainda segundo Wiater (2018), a motivação intrínseca se diferencia da motivação extrínseca a partir da origem da motivação. No primeiro caso, alguém parte do seu interesse, sua curiosidade e sua alegria na situação de aprendizagem para resolver um problema; enquanto, no segundo caso, alguém é impulsionado, "de fora", a aprender, como, por exemplo, esperando por um elogio ou evitando uma punição (WIATER, 2018).

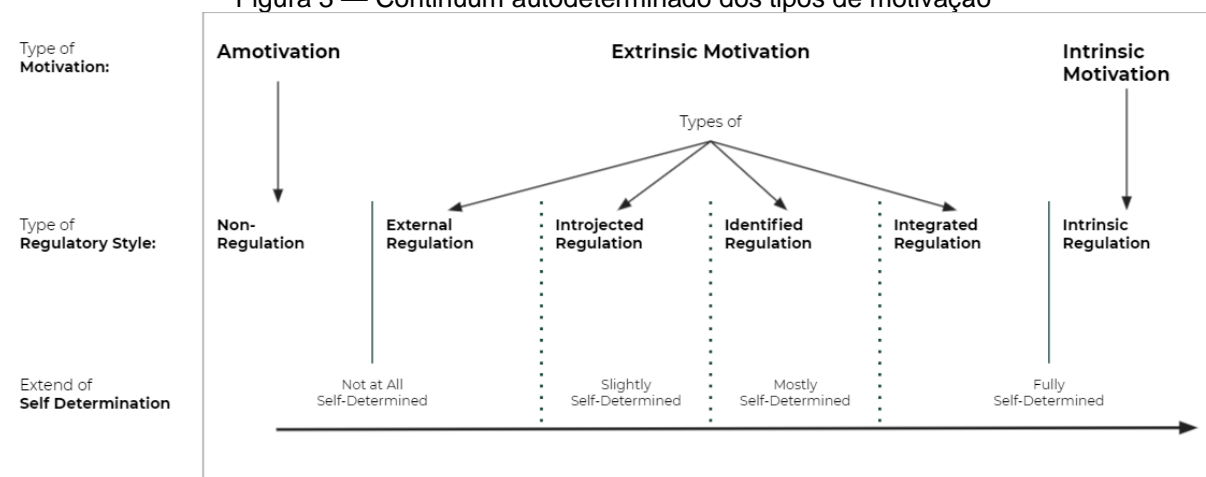
Quando estudamos as motivações intrínseca e extrínseca, uma das abordagens mais aceitas até hoje, partimos do princípio de que o aluno já está motivado. O que se faz, ao usar essa dicotomia, é distinguir qual tipo de motivação está em exercício. No entanto, não podemos esquecer que existe a possibilidade de

um indivíduo amotivado, como já previsto na teoria TAD. A partir da TAD, define-se ainda um terceiro tipo de motivação, a amotivação, isto é, a inexistência de motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 38). A esse respeito, Pereira (2019, p. 198) coloca que

a motivação intrínseca pressupõe um envolvimento livre e voluntário, sem a expectativa de punições ou recompensas, enquanto a motivação extrínseca é movida pela expectativa de obter recompensa, reconhecimento social ou material e pela obediência a ordens, a fim de escapar, por exemplo, de sanções.

Por outro lado, Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 39) propõem, para a análise da motivação humana, um continuum, partindo de uma motivação mais autodeterminada para a menos autodeterminada. Esse continuum inclui (cf. Figura 3): a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e suas diferentes regulações, e a amotivação.

Figura 3 — Continuum autodeterminado dos tipos de motivação



Fonte: Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 39)

De acordo com a Figura 3, podemos perceber que, quanto mais próximo da motivação intrínseca, mais autônoma é a motivação, isto é, a proximidade com a motivação intrínseca indica um desprendimento de ações externas. Nesse caso, o próprio indivíduo é responsável pela sua motivação, em outras palavras, quanto mais próximo de uma motivação intrínseca, mais autodeterminado é o aprendiz (DERCI; RYAN, 2004; NOELS *et al.*, 2016). Sob essa perspectiva, seria possível afirmar o oposto: quanto mais autodeterminado, mais próximo o aluno está de atingir a motivação intrínseca.

Em suma, no que diz respeito aos tipos de motivação, podemos perceber que a dicotomia motivação intrínseca e extrínseca representa os tipos de motivação mais aceitos. Na próxima seção discutimos como a motivação ocorre dentro de um contexto escolar e, mais exatamente, na aprendizagem de línguas adicionais.

3.2 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Uma vez discutidos o conceito de motivação e os tipos de motivação abordados na literatura, para os fins desta pesquisa faz-se necessária uma discussão a respeito da motivação em contexto de ensino aprendizagem de línguas adicionais.

O processo de aquisição de uma língua, segundo teóricos, é bastante complexo. Conforme Klein (1992) são necessários três componentes essenciais para que ocorra o processo de aquisição de uma língua, seja como língua materna ou como língua adicional. São eles: capacidades linguísticas; acesso; e estímulo. Primeiramente, ao tratar das capacidades linguísticas (*Sprachvermögen*) o autor argumenta que essas seriam, por exemplo, a habilidade de assimilar a língua — ou seja, construir manifestações linguísticas —, entendê-las e, quando necessário, fazer uso delas.

No que diz respeito ao acesso (*Zugang*), esse seria a disposição do contato do aprendiz com a língua. Se o aprendiz de uma língua não puder interagir com ninguém naquela língua, por exemplo, ele conseqüentemente não terá contato direto com a língua, impossibilitando a sua aquisição. O acesso à língua alvo é essencial. No contexto de sala de aula, além da interação professor-aluno professor, que deveria ocorrer o máximo possível na língua a ser aprendida, são usadas diferentes ferramentas para viabilizar o acesso à língua a ser adquirida: áudios, textos da internet, vídeos. O próprio livro didático tenta oferecer cada vez mais este acesso, trazendo diálogos ou textos que propõem temas culturais para discussão.

O componente estímulo (*Antrieb*), o qual é definido por Klein (1992) como uma força que leva alguém a querer aprender a língua, nem sempre se dá de forma consciente, mas é essencial para que haja a movimentação na direção da aprendizagem. Nesse sentido, argumentamos que o estímulo poderia ser associado à motivação, pois sem motivação nada acontece, ou acontece de uma forma mais

lenta do que poderia acontecer. Defendemos que a motivação é parte essencial em uma sala de aula, independentemente da disciplina que estamos considerando. Ao associarmos esse conceito com o processo de aquisição de uma língua adicional, torna-se evidente a relevância da motivação para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, pois a dedicação necessária é contínua e crescente. Não por acaso, Wiater (2018, p. 74) afirma que motivar os alunos em sala de aula e direcionar o seu desejo para aprender é visto quase por unanimidade como um princípio na literatura especializada.

Guimarães e Buchonovitch (2004) também argumentam que:

[u]m estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (GUIMARÃES e BUCHOVITCH, 2004, p. 143).

3.2.1 Períodos de pesquisa sobre motivação na aprendizagem de uma língua adicional

A importância da motivação na aprendizagem de línguas adicionais é tema de estudos há diversos anos. Pereira (2019), em uma de suas pesquisas, apresenta um panorama das teorias propostas sobre o papel da motivação na aprendizagem desde a década de 1950. O desenvolvimento de pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de uma língua adicional passou por diferentes períodos, quais sejam: o período sociopsicológico (*the social psychological period*); o período cognitivo-situacional (*the cognitive-situated period*) e o período processual (*the process-oriented period*) (DÖRNYEI, 2005, p. 67-68). Nas subseções a seguir, trataremos cada um deles com mais detalhes.

3.2.1.1 Período sociopsicológico

No período sociopsicológico, o qual ocorreu entre os anos de 1959 e 1990, Gardner (1985) definiu dois tipos de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A primeira, motivação integrativa, se refere ao desejo do aprendiz de se comunicar com falantes da língua-alvo e de interagir com a comunidade de falantes

da língua-alvo. Já o segundo tipo, motivação instrumental, tem por foco questões mais pragmáticas, tais quais, conseguir um emprego ou passar em alguma prova (PEREIRA, 2019, p. 195). De acordo com as pesquisas de Gardner (1985), desde esse período, percebia-se a importância da motivação na aprendizagem de uma língua adicional.

Nos anos seguintes, o ensino e aprendizagem de uma língua adicional foi adquirindo novas características e foram se estabelecendo novas exigências. Os grupos-alvo apresentavam outras necessidades e objetivos. Tornou-se relevante, assim, uma compreensão mais clara do ensino de línguas adicionais e, paralelamente, um melhor entendimento do que seria motivação, para que se pudesse obter resultados melhores no ensino e na aprendizagem das línguas adicionais.

3.2.1.2 Período cognitivo-situacional

O próximo período que gostaríamos de dar destaque é o que ocorreu na década de 1990, chamado período cognitivo-situacional, o qual buscava expandir o modelo sócio-educacional de Gardner. Nesse período, segundo Dörnyei (2005, p. 74, *apud* PEREIRA, 2019, p. 196), ocorrem duas tendências muito importantes para o ensino de línguas adicionais: 1) a necessidade de atualização devido aos avanços na psicologia motivacional e as mudanças cognitivas que ocorriam na época; 2) a vontade de se analisar o papel da motivação mais relacionada às situações reais de aprendizagem, de forma que as suas especificidades pudessem ser estudadas, como por exemplo, o professor, o currículo e os aprendizes. Essas tendências vão em direção a uma análise mais detalhada de cada situação e do indivíduo. Com isso, torna-se mais perceptível a importância em olhar para cada grupo e/ou aluno de forma individualizada e única, buscando entender suas características específicas e, às vezes, comuns, e, assim, enquadrar a motivação não só mais como um traço, mas também como possibilidade de diferentes estados motivacionais, ou seja, não considerando mais o indivíduo simplesmente como motivado ou não motivado.

A motivação passa a ter um papel ativo na aprendizagem de uma língua adicional, pois, partindo do pressuposto que um indivíduo tem controle sobre suas ações, podendo escolher como agir, Ribas (2008, p. 62) argumenta que a motivação

“tem a ver com as razões que levam as pessoas a decidirem agir de uma forma ou de outra, bem como aquilo que influencia suas escolhas”.

Uma das teorias mais influentes deste período cognitivo-situacional foi a teoria da autodeterminação (*the self-determination theory*), proposta do Deci e Ryan (1985) (cf. exposto na seção 3.1.4), assim como a teoria da atribuição (*the attribution theory*), de Bernard Weiner (1985), e a teoria da motivação da tarefa (*task motivation theory*), proposta, por Goldberg e Garner (1995) entre outros (cf. PEREIRA, 2019, p. 197).

3.2.1.3 Período processual

Por fim, o terceiro período estabelecido por Pereira (2019) foi o período processual, como já esclarecido na seção 3.1.1. Esse período teve início na década de 1990 e tem como uma de suas principais características a descrição da organização temporal da motivação, ou seja, propõe uma forma de relacionar os processos de motivação com o tempo (DÖRNYEI; USHIDA, 2011, *apud* GUERREIRO, 2015).

Se levarmos em conta a aprendizagem de uma língua adicional, perceberemos a importância da relação motivação-tempo, pois a aprendizagem de uma língua pode levar anos. As pesquisas deste período enfatizam a importância do caráter dinâmico da motivação na aprendizagem de uma língua adicional, o que leva a pesquisas direcionadas a uma perspectiva sócio dinâmica (PEREIRA, 2019, p. 202).

Neste período, ressalta-se a importância do olhar para o indivíduo como sendo único e dinâmico. O aprendiz deve ser considerado uma ‘pessoa real’, com suas características pessoais, familiares, profissionais, as quais influenciarão o seu processo de aprendizagem da língua adicional. Além disso, a aquisição de uma língua adicional não é um processo linear e previsível. Os indivíduos podem mudar constantemente seus sentimentos e interesses (GUERREIRO, 2015, p. 100- 101). Esta descrição vai ao encontro do que esboça Riemer (2010) no seu quadro representativo do processo de motivação na aprendizagem de uma língua adicional, o qual será explicado com mais detalhes na Figura 5 da seção 3.6.

Ademais, baseando-se no comportamento humano, poderíamos compreender motivação, cognição e afeto como três áreas com diferentes perspectivas no que concerne ao entendimento da motivação na aquisição da língua adicional. Essa

proposta está em sincronia com a abordagem sócio-dinâmica e estas três perspectivas não deveriam ser tomadas em separado nem de forma estática (DÖRNYEI; USHIODA, 2009, 2011 *apud* GUERREIRO, 2015).

Esta influência das características individuais é bastante perceptível em uma sala de aula. Podemos trazer como exemplo, a percepção do professor em relação a uma mudança de humor e de interesse do aluno, e, semanas depois em uma reunião de conselho de classe, o professor é informado que os pais daquele aluno estão passando por um processo de separação ou que algum familiar está doente ou faleceu. Aquele aluno antes tido como motivado, aparece triste e apático diante de qualquer atividade que lhe ofereçam. Mas como tudo é muito dinâmico, esse aluno, depois de um tempo, aos poucos vai retomando o seu ritmo e volta a participar da aula. Outro exemplo poderia ser um aluno que sofre de depressão e que não consegue fazer tudo aquilo que lhe é exigido. Nesse contexto, é impossível não considerarmos cada aluno individualmente, cada um deles com suas características e necessidades particulares. Argumentamos, assim que o indivíduo é único, que está inserido em um contexto social extremamente complexo, o qual irá influenciar seus momentos de maior ou menor motivação. Isto é, apesar de percebermos características individuais em cada sujeito, percebemos — inclusive pela mudança na sua motivação—, o quanto questões sociais e externas os influenciam. Ainda que tenhamos nossas características pessoais, elas sofrem interferências constantes do nosso dia a dia. Somos, nesse sentido, indivíduos únicos inseridos em uma sociedade complexa, com a qual interagimos e nos modifica constantemente

Apontamos que, o último período, período processual, não exclui o anterior, período cognitivo-situacional, mas acrescenta a este a questão do tempo, adicionando dinamismo à motivação e promovendo um olhar mais cauteloso para o indivíduo em si e para as suas relações com seu meio, mostrando a motivação como algo dinâmico e nada estável como se usava conceituar em períodos anteriores. Apesar de seus traços de personalidade, os indivíduos apresentam diferentes picos motivacionais, dependendo de cada situação que estão vivendo, das emoções que estão sentindo, do ambiente em que se encontram etc. Levando tudo isso para o contexto de uma aula de língua adicional, ainda podemos acrescentar o tipo de material oferecido, o layout da sala, o estilo do professor etc. Confirma-se, conseqüentemente, a

importância de pensarmos em um ambiente de aprendizado adequado e que fomente a motivação.

Assim, na próxima seção trataremos de estudos que falam sobre maneiras de construir um ambiente de aprendizagem, que se preocupe em formar indivíduos intrinsecamente motivados, lançando um olhar especial para a aprendizagem de uma língua adicional. Assim, entenderemos melhor como o processo motivacional ocorre e encontraremos sugestões de como podemos praticar essas ideias em sala de aula.

3.3 A BUSCA PELA MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR, PREFERENCIALMENTE A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Uma vez tendo discutido os estudos sobre motivação na esfera escolar, retomamos Guimarães e Boruchovitch (2014, p. 148), segundo os quais alguns resultados de pesquisas sobre motivação no contexto educacional demonstraram que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem, aumenta o desempenho na atividade e promove a perseverança e a criatividade para a solução de problemas.

Reeve, Deci e Ryan (2004, *apud* PEREIRA, 2019), que propuseram uma análise da motivação humana como um continuum (cf. exposto na seção 3.1.4, na qual foram apresentados os tipos de motivação, detalhando a TAD), defendem, ainda, que:

o contexto educacional deve satisfazer necessariamente três condições básicas para o crescimento e o aprendizado humano: a autonomia (necessidade psicológica para experimentar o próprio comportamento como sendo originado por si mesmo, como, por exemplo, a possibilidade de escolher atividades pessoalmente significativas), a competência (a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente, dominando, por exemplo, uma área, um assunto ou uma habilidade) e o pertencimento (necessidade de estabelecer vínculos com os outros, com expectativa de uma conexão e avaliação positiva pelos pares) (REEVE; DECI; RYAN, 2004 *apud* PEREIRA, 2019, p. 199).

As condições básicas para o crescimento e o aprendizado humano, comentadas anteriormente, são características fundamentais da teoria da autodeterminação. No dia a dia escolar, no entanto, poderia afirmar que a motivação mais presente, infelizmente, é aquela extrínseca; pois percebemos que, para muitos alunos, o que realmente importa é a nota e se esta é suficiente para passar de ano; essa situação, muitas vezes, é amparada pelas famílias. Brown já colocava, há décadas, que as escolas tradicionalmente cultivam a motivação extrínseca, focando

na glorificação do conteúdo, do produto, da correção, da competitividade, podendo levar o aluno a não desenvolver um processo colaborativo de construção de competências (BROWN, 1990, p. 388).

Nesse sentido, Pereira (2019, p. 200) relembrou que “Brown foi um pioneiro na aplicação da TAD em pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de LE, enfatizando a importância da motivação intrínseca.” Assim, não focar no processo da aprendizagem, não se envolver durante o processo, pode levar o aluno a não interiorizar o que aprendeu, é como se saíssemos vazios no final de uma jornada, mas com algum tipo de recompensa em mãos, por exemplo, a nota, ou simplesmente com a satisfação de ter entregado algo, sem considerar a qualidade do produto. Nesse caso, o aluno simplesmente realiza algo, sem se envolver com o que está sendo realizado.

A esse respeito, Dörnyei (2005) retoma Brown, segundo o qual: escolas tradicionais cultivam a motivação extrínseca, a qual, a longo prazo, “foca os estudantes mais exclusivamente nas recompensas materiais e monetárias do que no estímulo pela apreciação da criatividade e por satisfazer seus estímulos básicos pelo conhecimento e exploração” (Brown, 1994, p. 40, *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 76).

Wiater (2018, p. 80), por sua vez, coloca que os entendimentos sobre motivação intrínseca foram modificados, por um lado, pela teoria do interesse de Prenzel, Krapp e Schiefele (1986) e, por outro, pela teoria da experiência do fluxo (*flow*) de Csikszentmihalyi (2014). A esse respeito, Wiater afirma que:

diferente da motivação intrínseca que surge espontaneamente de uma situação ou uma questão, interesses são no geral duradouros. Eles surgem quando o indivíduo se depara com um objeto, uma área de conhecimento ou uma atividade que traz alguma experiência que faz com que ele tenha a sensação de satisfação pessoal e o proporciona a experiência de auto intencionalidade (WIATER, 2018, p. 80).

Ainda segundo Wiater, pesquisas empíricas apontam que pessoas interessadas capturam melhor as estruturas de significado do objeto de aprendizagem, têm melhores estratégias de aprendizagem, trabalham mais concentradas e aprendem mais positivamente emocionalmente (WIATER, 2018).

Diferentemente de Wiater, no âmbito desta pesquisa entendemos que a motivação intrínseca não é momentânea e passageira, mas sim uma motivação mais permanente e constante, que iria na direção da definição da teoria do interesse. No entanto, a teoria do interesse parece especificar mais claramente qual é o foco do

indivíduo, como se este fosse apresentar motivação em determinadas áreas mais do que em outras. É comum, no contexto escolar, a percepção de que determinados alunos se interessam mais por uma área do que por outra, mas isso não os define como não motivados nas outras disciplinas, principalmente quando “abastecidos” pela motivação intrínseca.

Nesse sentido, a questão que se coloca é: como podemos esperar formar cidadãos autônomos, capazes de perceber um problema e se colocar em busca de solução, se nem ele consegue perceber o que está vivenciando? O cultivo de qualquer motivação não se limita ao contexto escolar, ele se expande para a vida, para o cotidiano do indivíduo. Dessa forma, consideramos que uma mudança de perspectiva no contexto escolar se faz muito necessária.

Assim, a escola, como instituição, o professor e as famílias, deveriam juntos cultivar a motivação intrínseca no ambiente escolar e em suas vidas, tê-la sempre como objetivo, mesmo sabendo que, muitas vezes, esse objetivo pode não ser atingido. Ainda assim, ter a motivação intrínseca como objetivo é um grande passo.

Em vista disso, apontamos em direção à busca da realização de experiências *flow*, as quais discutimos mais detalhadamente na próxima seção (3.4). Esse tipo de experiência consiste, resumidamente, na realização de uma tarefa pelo prazer de realizar essa tarefa. Isso constitui a síntese do que, enquanto docentes, desejamos para as nossas aulas, isto é, alunos envolvidos no processo de aprendizagem, aprendendo algo e felizes no final deste processo.

A esse respeito, Pereira (2019) apresenta algumas contribuições com sugestões para motivar os alunos intrinsecamente: “a TAD prevê para a esfera educacional que uma instrução habilidosa (pelo professor, por exemplo) pode tornar a motivação dos alunos mais internalizada, mais intrínseca, facilitando a aprendizagem” (Pereira, 2019, p. 199).

Na virada do milênio, Noels, Clément e Pelletier (1999 *apud* PEREIRA, 2019, p. 200) constataram que, conforme previsto pela TAD, professores com um estilo comunicativo, e que apoiavam o senso de autonomia e de competência em seus aprendizes, promoviam o surgimento de motivações mais intrínsecas e internalizadas nos seus aprendizes. De acordo com Lamb (2017, p. 316),

outros estudos apontam o professor como grande fomentador na construção de um ambiente de aprendizagem amigável e respeitoso, que encoraja os

alunos a investir na sua aprendizagem e, desse modo, contribui para o desenvolvimento dos sentidos de autonomia, competência e pertencimento.

Em consonância com o exposto, Riemer (2019) reafirma que os professores e as variáveis metodológicas instrucionais podem ter um efeito positivo ou negativo nas aulas de alemão. A autora afirma que “os professores e uma concepção metodológica variada, e ao mesmo tempo desafiante, das aulas podem atuar como poderosos motivadores”³⁷ (Riemer, 2019, p. 371, tradução nossa).

A respeito do papel docente na construção da motivação, Guimarães e Boruchovitch (2004, p.147-148) afirmam que estudos consideram dois estilos motivacionais do professor: “um continuum de altamente controlador a altamente promotor da autonomia”. Segundo as mesmas autoras, professores que fomentam a autonomia, tornam o ambiente de aprendizagem mais informativo, eles oferecem a chance de o aluno participar das escolhas, dão *feedbacks* significativos, consideram os interesses dos alunos, fomentam a autorregulação autônoma e os ensinam a valorizar a educação. Como resultado, teríamos alunos com maior percepção de competência acadêmica e conceitual, melhor desempenho, mais criatividade, estudantes mais desafiadores, emocionalmente mais positivos, com menor nível de ansiedade e, por fim, seriam mais intrinsecamente motivados.

Sem dúvida, o professor é fundamental na orientação motivacional do aluno, no entanto defendemos que deixar a responsabilidade somente para o professor não seria uma atribuição justa. Isso porque, como mostra este estudo, a motivação ocorre através de vários canais e depende de muitos fatores, como cognitivos, emocionais, história de vida, o momento que o indivíduo está vivendo, o ambiente em que se encontra etc.

Levando em consideração esses fatores, cabe estabelecermos uma reflexão a respeito da instituição como responsável pelo currículo a ser seguido em uma sala de aula. Quando colocamos que a ação do professor com uma instrução habilidosa pode motivar o aluno, devemos nos perguntar se o currículo proposto permite uma ação habilidosa. Muitas escolas fazem uso de livros didáticos, nesses casos, é pertinente questionar: esses livros são bem analisados antes de serem escolhidos? Eles apresentam características para o desenvolvimento de uma atividade que seja

³⁷ Original em alemão: “Lehrer*innen und eine abwechslungsreiche und zugleich herausfordernde methodische Gestaltung des Unterrichts können als mächtige Motivatoren wirken“ (Riemer, 2019, p. 371).

motivadora para o aluno ou o grupo? Contribuir para responder essas perguntas está entre os objetivos desta pesquisa. Para atingir tal objetivo, é realizada a análise de ferramentas utilizadas na escolha de um LD (vide capítulo 6 desta dissertação).

Por hora, buscamos melhor compreender o caminho para alcançarmos a motivação intrínseca, a qual, conforme exposto, se mostrou o tipo de motivação ideal a ser fomentada em contexto de ensino aprendizagem. Um dos caminhos possíveis para alcançarmos este tipo de motivação é o alcance do estado *flow* ao desenvolver uma tarefa.

3.4 EXPERIÊNCIA *FLOW*: O EXERCÍCIO PARA A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Com a discussão teórica apresentada, tornou-se explícita a importância da motivação em sala de aula, além da evidente complexidade do conceito de motivação e tudo que envolve a sua realização. Sabemos da importância de propor a motivação intrínseca e conhecemos, inclusive, algumas sugestões de como motivar os alunos. No entanto, ao estudar a teoria de Csikszentmihalyi (2014) sobre a experiência *flow*, foi possível perceber o quanto ela está próxima da realidade do nosso contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que seria importante tê-la em mente durante a preparação de nossas aulas de alemão, ou de qualquer outra língua adicional.

A experiência *flow* parece englobar vários dos pontos já citados anteriormente por Wiater (2018), Brown (2017), Pereira (2019) e Dörnyei (2020), mas de uma maneira mais clara, estruturada e objetiva. Sempre defendi a ideia de que teoria e prática caminham juntas e a experiência *flow* seria um exemplo no qual essa colaboração parece bastante coerente, o que corrobora a ideia de Wiater (2018), a qual argumenta que a motivação deve ser vista como um princípio metodológico de todas as salas de aula, independentemente da disciplina.

A respeito de sua proposta, Csikszentmihalyi (2014, p. 130) afirma: “minha abordagem para aprender não é uma abordagem cognitiva”. O autor defende que o problema não é que as crianças não entendam ou lidem intelectualmente com a escola, mas que as crianças não se envolvem, elas não querem aprender. Por fim, ele conclui que o problema é afetivo, emocional, motivacional, e não intelectual ou cognitivo (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 130). Assim, Csikszentmihalyi (2014, p. 132)

define a experiência *flow* como sendo “o que você sente quando você está fazendo algo que é tão agradável que você quer continuar a fazer pelo seu próprio interesse.”

Com base em mais de 8000 entrevistas realizadas com a ajuda de colegas ao redor do mundo, em diferentes culturas, Csikszentmihalyi foi capaz de identificar certas condições que estavam sempre presentes no momento de uma experiência *flow*, ou seja, quando uma pessoa realmente aproveita o que está fazendo, quando a pessoa faz algo de forma autotélica, independentemente de qualquer tipo de recompensa, isto é, a execução de algo pelo prazer de executar algo (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 133-134).

Esse tipo de experiência só ocorre sob algumas conjunturas. Sendo assim, as condições observadas durante uma experiência *flow* são: 1) objetivos claros; 2) feedbacks imediatos; 3) habilidades compatíveis com os desafios; 4) concentração profunda; 5) problemas foram esquecidos; 6) controle é possível; 7) autoconsciência desaparece; 8) a noção do tempo desaparece; 9) a experiência ocorre de forma autotélica (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 133).

Se associarmos essas condições ao contexto de uma sala de aula, todas elas são importantes, senão essenciais, pois elas seriam critérios para um aluno em um momento de motivação. Com base no que foi exposto, é possível afirmar, ainda, que uma experiência *flow* seria o ponto máximo de um momento específico de motivação, aqueles momentos raros que vivemos em sala de aula, onde o aluno fala, ao final da aula, “mas já acabou?” ou, no momento de uma pausa, “podemos terminar antes de sair?”. Esse tipo de resposta dos alunos é algo que os professores desejam para todas as aulas.

Assim, considerando todas as condições e também a faixa etária foco desta pesquisa, adolescentes entre 11 e 15 anos, defendemos que as três primeiras condições dependem mais do professor, já as 6 últimas dependem mais dos alunos. Desse modo, o desafio da experiência *flow* para esse grupo, a possibilidade de não ocorrer esse tipo de experiência, consiste, sobretudo, nas condições 4, 5, 7 e 8 (como citado acima). Isso porque, como coloca Csikszentmihalyi:

[a] autoconsciência é um fardo. Este é um fardo que todos nós carregamos na nossa vida diária, e nos torna defensivos e nos faz sentir inferior. Isso acontece muito com nossas crianças na escola. Elas estão sempre preocupadas com o que os outros pensam sobre elas. Essa autoconsciência na sala de aula é uma das razões para o não processamento das informações

dadas pelo professor, pois esta é uma barreira de atenção despendida para tentar parecer esperto ou legal³⁸. (2014, p. 136, tradução nossa)

É essa barreira de autoconsciência que impede a concentração e leva o aluno a pensar nos seus “problemas”, o que, por fim, impediria a experiência *flow*.

Em contrapartida, Csikszentmihalyi (2014, p. 137, tradução nossa)³⁹ afirma que “quando realizamos algo que causa o *flow*, ela traz a sua própria recompensa.” Assim, mesmo quando iniciamos algo de que não gostávamos anteriormente, mas nos permitimos conhecer e perceber as vantagens desse novo aprendizado, podemos tirar proveito disso, apreciar e acabar gostando muito disso. Por isso que a condição 9 (a experiência ocorre de forma autotélica.) é tão importante, pois ela nos diz que podemos mudar as coisas ao nosso redor.

Nesse sentido, podemos, por exemplo, propor uma atividade que as crianças não gostem de fazer ou a respeito da qual tenham algum preconceito ou, até mesmo, que se sintam inferiores para fazê-la, mas que será possível e factível, através de objetivos claros, de feedback significativo, do equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades dos alunos e garantindo uma concentração ininterrupta. Isso não quer dizer que os alunos trabalharão o tempo todo, mas muito provavelmente verão sentido na atividade e estarão mais envolvidos nela (CSIKSZENTMIHALYI, 2014).

Apesar de o autor considerar que a escola é um lugar onde a ansiedade e a monotonia se fazem presentes em algumas matérias, há algumas disciplinas que ofertam a experiência *flow*. Por isso é preciso que os professores tenham sempre em mente a tentativa de possibilitar experiências *flow*, pois segundo Csikszentmihalyi (2014, p. 140) as pessoas procurarão por *flow* de qualquer maneira. Se não encontrarem na escola, elas buscarão em outro lugar.

O autor coloca, ainda, que *flow* não é necessariamente uma coisa boa para a sociedade. *Flow* é como uma energia que pode ser usada para coisas boas ou ruins. O autor acredita que o objetivo do educador é certificar-se de que está contribuindo para direcionar essa energia para coisas boas e não destrutivas. Nesse sentido,

³⁸ Original em inglês: The fact is, self-consciousness is a real burden. It's a burden that all of us carry in everyday life, and it makes us defensive and feeling inferior. This happens to children in school a lot. They are always worried about what their peers think about them. This self-consciousness in the classroom is one of the reasons why they don't process the information the 136 6 Flow and Education teachers give, because there is this barrier of the attention being spent trying to look smart or look cool or look whatever (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 136).

³⁹ Original em inglês: [...] the activity that produces flow becomes its own reward (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 137).

Csikszentmihalyi cita Platão, que já dizia que a principal função do educador era ensinar os jovens a terem prazer nas coisas corretas. Sendo assim, não adianta o professor tentar enfiar conteúdos e atividades goela abaixo, pois se a ação for por coação o *flow* surgirá de forma negativa (CSIKSZENTMIHALYI, 2014).

Com base nesta teoria, para os fins desta pesquisa, entendemos que a motivação pode/deve ser construída aos poucos, na busca diária por experiências *flow*. É difícil imaginar alguém que viva constantemente essa experiência, mas é totalmente plausível imaginar tornar a experiência *flow* um hábito, no sentido de que esta deve fazer parte do nosso dia a dia, pois assim seríamos mais felizes e satisfeitos com os nossos afazeres, assim como costumam ser os profissionais de áreas que trabalham com coisas mais criativas.

Sob essa perspectiva, a relação entre experiência *flow* e motivação intrínseca é bastante estreita, já que uma pode complementar a outra. A motivação intrínseca pode levar o indivíduo a experienciar o estado *flow*, quando está tão envolvido em uma atividade que, para ele, é intrinsecamente motivadora, se sentindo, desse modo, desafiado de tal maneira que preenche as condições colocadas por Csikszentmihalyi. Sendo assim, a motivação intrínseca antecede a experiência *flow*, pois pode levar o aprendiz a buscar novas atividades que o desafiem para alcançar novas experiências *flow*. No entanto, a experiência *flow* também pode reforçar a motivação intrínseca, pois o aprendiz se sentirá mais motivado a continuar a realizar a atividade proposta quando ela atinge o estado *flow*. Desta forma, pode inclusive, gerar um estado motivacional mais prolongado.

Assim, considerando o contexto de sala de aula e partindo de um cenário em que nem todos os alunos estejam intrinsecamente motivados, a busca pela experiência *flow*, como um percurso que nos leva à motivação intrínseca, se torna essencial, pois buscamos formar alunos intrinsecamente motivados que, conseqüentemente, experienciem facilmente o estado *flow*.

Nesse sentido, aproximando a experiência *flow* da motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2004), podemos afirmar que ambas se complementam, pois quando uma pessoa está intrinsecamente envolvida em uma tarefa, ela está fazendo algo de que gosta e se sente desafiada, ela está tão imersa que experimenta o estado *flow*. Da mesma forma, quando alguém experiencia o estado *flow*, ele também se sente intrinsecamente motivado, pois está realizando algo pelo prazer de realizar.

A primeira seria o auge da segunda, ou seja, quando conseguimos vivenciar a experiência *flow*, alcançamos a motivação intrínseca. No entanto, ainda podemos considerar que a motivação intrínseca seria algo além da experiência *flow*, pois esta pode ser passageira, então ela seria a experimentação de uma motivação intrínseca, enquanto a motivação intrínseca, apesar da possibilidade de mudança, seria mais contínua, algo mais internalizado na pessoa.

Assim, a experimentação de várias experiências *flow* poderia desenvolver nas pessoas a motivação intrínseca, quando o indivíduo busca constantemente realizar suas tarefas pelo interesse/prazer em desenvolvê-las. Desse modo, considerando que as definições de experiência *flow* e motivação intrínseca se assemelham, quando afirmam que o indivíduo faz algo pelo prazer de realizar uma tarefa, o estado alcançado de uma motivação intrínseca poderia ser comparado à experiência *flow*.

A esse respeito, a perspectiva adotada nesta dissertação defende que a motivação intrínseca, quando de fato for internalizada, leva à ação, o que talvez levaria à busca por novas experiências *flow*. Nesse sentido, é possível voltar à seção 3.1.1, quando foram apresentadas as três principais camadas no novo modelo *Big five*, mais especificamente a camada de adaptações características, cujas adaptações e suas configurações variam muito através da cultura, da família e, em parte, pela expectativa de vida (MCCRAE; COSTA, 1999 *apud* MCADAMS & PALS, 2006, p. 209).

Sendo assim, podemos considerar que a motivação de um aprendiz de uma língua adicional também pode variar, ou seja, se modificar, positivamente ou negativamente, de acordo com o ambiente de aprendizado ofertado a ele. Em outras palavras, a sua reação motivacional dependeria das condições ambientais específicas disponíveis (DÖRNYEI, 2020). Ademais, podemos relacionar a motivação intrínseca às adaptações características, que, por serem variáveis, podem ser construídas através da repetição da experimentação do estado *flow*. No entanto, de acordo com a terceira camada, narrativas de vida integrativa, o estado mais ou menos motivacional do aprendiz dependerá de suas experiências vividas e de como ele as avalia, mostrando mais uma vez a motivação como um processo.

No que diz respeito às condições ambientais, é preciso compreendê-las a partir do contexto no qual se insere esta pesquisa: o contexto escolar brasileiro, em geral, e, mais especificamente, a sala de aula de alemão. No cenário atual, é muito comum as famílias e as escolas oferecerem aos jovens a promessa de um futuro promissor

caso sejam bons alunos. O aluno deve estudar para ter um bom emprego no futuro, ter uma vida mais tranquila ou até a ideia de uma vida melhor do que a de seus pais.

Nesse cenário, o aluno deve estudar línguas para poder, futuramente, viajar ou então ter melhores chances em uma empresa multinacional, no momento que for buscar um emprego no mercado de trabalho. Desse modo, os resultados esperados são, em sua maioria, projetados para o futuro, o que vai contra o primeiro princípio para a ocorrência de uma experiência *flow*, o qual sugere que os alunos recebam objetivos bem definidos. Claro que tudo isso é importante, mas não é justo propor ao aluno esperar 20 anos para receber sua recompensa. O professor, em sala, deve traçar objetivos claros e o aluno deve aprender a apreciar o momento presente. Csikszentmihalyi afirma que:

[e]sta obrigação que nós professores temos de fazer a vida contar a cada momento para os alunos, deve ser levada a sério. A primeira coisa que deve ser feita é ter certeza de que as crianças saibam por que estão fazendo tal coisa e por que é importante aprender essa coisa em particular⁴⁰ (2014, p. 142, tradução nossa).

A segunda condição para atingir a experiência *flow* se refere à importância do feedback. Hattie (2007, p. 104, tradução nossa) afirmou que: “o feedback [...] não é ‘a resposta’; ao contrário, é apenas uma resposta poderosa”⁴¹. Receber um feedback positivo é sempre bom, mas já o contrário nem tanto. Por isso é importante também estudar a melhor forma de dar um feedback, mas independentemente disso, o feedback deve ser feito e o professor deve ensinar os alunos a se autoavaliarem, eles devem aprender a ser independentes do professor.

A esse respeito, Csikszentmihalyi (2014, p. 142, tradução nossa)⁴² coloca que: “de fato, um expert é alguém que pode dar um feedback para si mesmo em um trabalho. Nós queremos que as crianças se tornem experts.” Essa é uma cultura que ainda precisa ser desenvolvida no ambiente escolar brasileiro. Os alunos, e de modo geral muitos brasileiros, não sabem lidar com críticas. Qualquer crítica não positiva costuma ser vista como algo negativo, como se estivessem dizendo que você não é

⁴⁰Original em inglês: This obligation we have as teachers, to make life count moment by moment to the students, is something we have to take seriously. The first thing is to make sure that the kids know why they're doing something and why it is important to learn this particular thing.

⁴¹Original no inglês: "Feedback, however, is not "the answer"; rather, it is but one powerful answer" (HATTIE,2007, p. 104).

⁴² Original em inglês: In fact, an expert is someone who can give feedback to himself or herself in a job. We want the child to be an expert (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 142).

bom. Essa visão pode ser modificada trabalhando a cultura do feedback em sala de aula.

Além disso, para a realização da experiência *flow*, a capacidade do aluno de se autoavaliar é importante, pois a sua autoavaliação o levará a continuar o que está fazendo ou ele perceberá que precisa mudar algo. Essa autoavaliação pode ser projetada para o indivíduo perante a sociedade, pois buscando se autoavaliar como indivíduo saberá se deve continuar no mesmo caminho ou buscar novos, caso não esteja satisfeito, inclusive mudando o seu meio. Nesse sentido, Csikszentmihalyi afirma que “[...] se você aprendeu o que você acha que é bom ou ruim, então você será livre; você não será mais dependente do meio externo.”⁴³ (2014, p. 142, tradução nossa)

Ainda no que diz respeito às condições necessárias para a promoção de uma experiência *flow*, um dos grandes desafios do professor seria cumprir a terceira condição, combinando desafios e habilidades. Em uma turma com diferentes níveis de conhecimento, cada um com sua história e suas dificuldades, encontrar um equilíbrio entre desafio e habilidades que se encaixe para todos é quase impossível. O que os docentes fazem, no geral, é falar com a média da turma, tentando atingir a todos. Como resultado, temos alunos ansiosos ou alunos entediados. Ansiosos quando o desafio é maior que suas habilidades e entediados quando os desafios ficam abaixo de suas habilidades. Sobre esse ponto, Csikszentmihalyi afirma que:

[s]e algo é muito para ser feito, se a demanda é muito alta, os desafios são muito altos, você começa a se sentir ansioso. Se os desafios são muito baixos, dadas as suas habilidades, você começa a se sentir entediado. Ser capaz de manter esse equilíbrio é muito essencial⁴⁴ (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 135, tradução nossa).

Atualmente esse fenômeno, essa presença de ansiedade e tédio perante as atividades, já é bastante discutido nas escolas e a busca por uma solução é constante. Uma proposta, entre outras possibilidades, para lidar com essa situação, por exemplo, é a ideia da diferenciação, trabalhos em pequenos grupos com alunos especialistas no assunto.

⁴³Original no inglês: “[...]if you have learned what you think is good or bad, then you are free; you are no longer dependent on the outside.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p.142)

⁴⁴Original em inglês: “If there is too much to do, if the demands are too high, the challenges are too high, you begin to feel anxious. If the challenges are too low, given your skills, you begin to feel bored. Being able to keep that balance is very essential.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 135)

A quarta condição para a promoção de uma experiência *flow*, a *concentração profunda*, consiste em minimizar distrações, que seria uma condição que não depende só do professor, mas também do próprio aluno. A esse respeito, Csikszentmihalyi (2014) fala de três principais tipos de distração na escola: ameaças do ego; interrupção e mudança arbitrária de meta; focar mais no processo do que nos resultados.

No que concerne às *ameaças do ego*, o aluno tem a sensação de vulnerabilidade, estupidez e inferioridade. O professor deve ter o cuidado de não expor o aluno negativamente. Csikszentmihalyi (2014, p. 144-145) coloca que: “[...] a coisa mais importante é ser aceito e respeitado pelos colegas de classe. Fazer uma pessoa se sentir estúpida e vulnerável na frente da classe é, com certeza, o caminho para impedir a aprendizagem e a experiência *flow* pelo resto do tempo”⁴⁵ (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 144-145, tradução nossa). Ainda segundo o autor, elogiar muito o aluno na frente do grupo também pode ser negativo, pois o aluno pode se sentir um puxa-saco do professor ou estar tentando agradar a si mesmo.

Sobre o segundo tipo de distração, *interrupção e mudança arbitrária de meta*, esta ocorre muito devido ao nosso sistema escolar estar dividido em aulas curtas, o que não permite, muitas vezes, que o aluno siga o seu desenvolvimento orgânico, sendo interrompido antes de terminar suas atividades. Nesse sentido, Csikszentmihalyi (2014, p. 145) destaca que:

crianças não têm permissão para seguir o desenvolvimento orgânico de seus interesses no caminho necessário para alguém realizar uma experiência *flow*. Elas são jogadas a todo tempo em um novo contexto de metas, novos interesses, e isso não é saudável para este tipo de experiência⁴⁶ (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 145, tradução nossa).

Finalmente, em relação a focar mais no processo do que nos resultados, o autor argumenta que se o professor só foca no resultado, a mensagem que o professor está passando para o aluno é a de que o que ele vai fazer é chato (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 145). O processo deve ser interessante, pois é no processo que a experiência *flow* acontece. Às vezes acontece de não termos alcançado o objetivo, ou seja, o

⁴⁵Original em inglês: “[...] the most important thing is to be accepted and respected by your classmates. Making a person feel stupid or vulnerable in front of the class is a sure way to cut off learning and flow for the rest of the time.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 144-145)

⁴⁶Original em inglês: “Children are not allowed to follow the organic development of their interest in a way that is necessary for somebody to really experience flow; they’re kind of pulled every period into a new set of goals, a new concern, and that is not very healthy for this kind of experience.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 145)

resultado esperado, mas o processo pode ter sido tão interessante que a experiência já foi válida. Se o foco, contudo, é só o resultado, o fato deste não ser alcançado gerará uma frustração enorme no indivíduo, fazendo parecer que nada valeu a pena, já que o processo ocorreu sem ser percebido.

A quinta condição para uma experiência *flow* consiste em fazer com que as preocupações desapareçam, o que é bastante difícil na faixa etária entre 11 e 15 anos. No entanto, quando se vivencia uma experiência *flow*, as preocupações desaparecem, mas se, por acaso, o aluno, por exemplo, começar a pensar na separação dos seus pais nesse momento, a sua experiência é quebrada rapidamente. Por isso são tão importantes, no desenvolvimento de uma atividade, o equilíbrio entre os desafios e as habilidades, a apresentação de objetivos claros e feedbacks imediatos, pois assim as chances de dar espaço para as preocupações são minimizadas. Nesse contexto, o aluno estará tão imerso no que está fazendo, que esquece os seus problemas (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 137).

Ademais, essa condição está fortemente ligada à condição sete, pois trata do desaparecimento da autoconsciência que, caso não ocorra, faz com que nos tornemos defensivos e nos faz sentir inferiores, através do nosso autojulgamento, o qual tende, principalmente na adolescência, a ser bastante negativo. Essa condição está fortemente relacionada ao que Salomo e Mohr (2016, p. 26) quando estes autores se referem ao fenômeno da audiência imaginária que os adolescentes costumam experienciar, sempre pensando estarem sendo julgados e achando que todos estão observando os seus defeitos, defeitos estes, muitas vezes, também inventados por eles. No contexto escolar, esse autojulgamento pode levar o aluno a se retrair e não conseguir concentrar-se mais na aula, impossibilitando, assim, a experiência. No entanto, depois de uma experiência *flow*, as pessoas se sentem mais vivas e mais fortes do que antes, ou seja, a autoconsciência some durante a experiência *flow*, mas surge mais forte depois de vivenciá-la (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 137).

Para que uma pessoa vivencie a experiência *flow*, é necessário que tenha o sucesso em suas mãos, tendo a sensação de que tem a situação sob controle, ou seja, o controle da situação é possível, isso corresponderia à condição 6. Nesse ponto, considerando o contexto escolar, poderíamos questionar o quão eficiente seria o livro didático na colaboração para a ocorrência de uma experiência *flow*. Os livros didáticos não são elaborados pensando na sensação de controle que o aluno teria durante seu

uso, até porque o aluno não faz parte do processo de escolha desse livro. Normalmente, um livro é escolhido por alguém na escola e aplicado em todas as turmas. As chances desse livro atender as necessidades dos alunos são, no mínimo, questionáveis.

Nesse sentido, o professor, mais uma vez, terá que trabalhar de maneira tal, que faça com que as diferentes necessidades dos alunos sejam atendidas, mesmo que só parcialmente. No capítulo 6 é discutido o processo de escolha de um LD em uma instituição de ensino de alemão como língua adicional, de modo a questionar, principalmente, o quanto as ferramentas utilizadas para isso fomentam a motivação através de seus critérios de análise.

Outra condição para a experiência *flow* é o indivíduo perder a noção do tempo, isto é, as horas passam parecendo minutos. O autor sugere que essa condição representa um desafio, principalmente nas escolas, já que precisamos constantemente olhar no relógio para sabermos quanto tempo ainda temos para fazer ou terminar algo (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 137). Esse ponto, de fato, representa uma realidade cotidiana. Quantas vezes já precisamos interromper uma atividade em que os alunos estavam envolvidos, pois em seguida os alunos teriam outra aula? As atividades precisam ser realmente curtas para conseguirmos iniciar e terminar em uma aula de 45 ou 50 minutos ou, no máximo, 90 minutos.

Por fim, apresentamos a condição 9, na qual a experiência se torna autotélica, que é como se o indivíduo atingisse o momento *flow*, pois ao cumprir esta condição ele já vivenciou a experiência *flow*. Se foi possível seguir todas as condições anteriores, as chances de alcançar este momento *flow* são muito grandes. Ao realizar algo pelo prazer de estar realizando algo, o indivíduo está tornando essa experiência em uma experiência autotélica. Com isso, segundo Csikszentmihalyi (2014), fica claro o quanto esta última condição é importante:

[...] por que ela fala pra você que você pode, num sentido, mudar as coisas ao seu redor, que você pode iniciar algo que as crianças não gostam de fazer ou contra a qual têm preconceito ou que se sentem inferiores para fazer, mas se você consegue fazer as outras condições entrarem na experiência, ou seja, objetivos claros, equilíbrio entre habilidades e desafios, não interromper a concentração, você tem a chance.⁴⁷ (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 138, tradução nossa)

⁴⁷ Tradução original: [...] because it tells you that you can, in a sense, change things around, that you can start with something that the child doesn't like to do or is prejudiced against or feels inferior to, but

Desse modo, as crianças podem até não trabalhar o tempo todo, mas elas estarão envolvidas nesta execução.

Uma vez apresentadas todas as condições para a experiência *flow*, é possível perceber que essas condições seguem uma escala. Quanto mais o aluno se aproxima da nona condição, mais independente ele se torna. As três primeiras condições são muito dependentes do professor, já as três últimas, para que elas ocorram, o aluno já está vivendo a experiência de fato. Enquanto as condições 4 e 5 dependem do momento do acontecimento, o que faz com que dependa também do momento do aluno, se ele está bem ou não. Nesse caso, se o aluno se sente seguro para fazer a atividade, ele atinge também a condição 6, sentindo-se um indivíduo condutor daquele momento.

No contexto escolar, o aluno não tem controle da situação de ensino como um todo, o que não significa que ele não possa ter algum controle sobre a tarefa que deve desempenhar. Sendo assim, recebendo atividades com objetivos claros e de acordo com suas habilidades, tendo o tempo necessário para realizá-las e conseguindo se concentrar, o aluno terá a sensação de controle durante a execução da atividade proposta e caminhará para uma experiência *flow*.

Por fim, cabe ressaltar que a importância da experiência *flow* é, justamente, tornar a espera pelo objetivo final menos monótona. Para isso, é preciso trabalhar a ideia de vivermos o momento de forma mais intensa e verdadeira. Tudo isso não exclui a idealização de planos futuros, mas requer que possamos ensinar nossos alunos que o futuro é construído por meio de um processo contínuo, com nossas ações diárias.

Sob essa perspectiva, não será possível formar cidadãos autônomos e felizes, se estes só focam na meta final, não experienciando intrinsecamente as inúmeras etapas existentes até chegar lá. Neste processo, os alunos experienciam alegrias, frustrações, medos, ansiedade, resiliência, recomeços etc. No entanto, o que somos, senão indivíduos compostos por tudo isso? Se não nos permitimos vivenciar todas as etapas do processo, com todas as experiências que ele implica, deixamos de formar pessoas capazes de lidar com essas situações, tão comuns em nossa sociedade.

if you can make the other things come in—the clarity of goals, the feedback, the balance of challenge and skill, the uninterrupted concentration on it—you have a chance (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 138).

Uma vez tendo apresentado a experiência *flow*, na próxima seção discutimos uma teoria que apresenta uma corrente motivacional mais duradoura, que teria como foco principal o objetivo da tarefa, a DMC. Essa teoria traz uma crítica à teoria *flow*, mas também se identifica com ela. Para os fins desta pesquisa, em particular, defendemos que ambas as teorias podem ser complementares.

3.5 CORRENTE MOTIVACIONAL DIRECIONADA (DMC)

Também direcionado ao ensino de línguas, podemos citar uma das teorias de Dörnyei, apresentada pelo mesmo autor em 2009, a Corrente Motivacional Direcionada (DMC⁴⁸).

Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 9) descrevem a DMC como um forte impulso motivacional que pode estimular e dar suporte para um comportamento de longo prazo, como, por exemplo, na aprendizagem de uma segunda língua ou língua adicional. Para que a DMC ocorra, é necessário preencher três dimensões: traços característicos, componentes típicos e as condições necessárias. Segundo os autores, essas três premissas devem estar presentes de forma balanceada (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.12). Esta teoria é fortemente relacionada ao que Dörnyei defendia ao associar a motivação ao tempo, ao afeto e à cognição, citados na seção 3.1.2 (DÖRNYEI, 2020, p. 11-12).

Os autores afirmam que “um DMC é sempre direcional, levando os indivíduos em direção a um objetivo específico”⁴⁹ (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.13, tradução nossa). Eles esclarecem que a DMC se difere de quando um indivíduo realiza algo por interesse ou por hobby, por uma questão de prazer. Ao contrário disso, a DMC tem um objetivo claramente definido (*goal/vision-orientedness*) (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.13), e esse seria o primeiro pré-requisito para a ocorrência da DMC. Os autores descrevem cinco principais constituintes que compõem uma DMC: objetivo/visão definido; estrutura saliente e facilitadora; participantes como proprietários e ‘controle comportamental percebido’ (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, *aspas no original*); clara percepção do progresso; e carga emocional positiva.

⁴⁸ DMC = Directed Motivational Current.

⁴⁹ Original em inglês: [...] a DMC is always directional, taking individuals forwards towards a specific goal.

A primeira constituinte, *objetivo/visão definido (goal/vision-orientedness)*, como já colocado, consiste em ter um objetivo claramente definido. Os autores descrevem também por que a visão seria um ponto chave para a DMC. Apesar de objetivo e visão poderem ser semelhantes, há uma diferença. Ao contrário do objetivo, que seria abstrato e cognitivo, a visão carrega um elemento sensorial forte que possibilita ao indivíduo “enxergar” o alcance de suas metas. A título de exemplo, no caso de alguém que deseja tornar-se médico, a visão de tornar-se médico carrega a experiência sensorial de ser um médico. Essa imagem de realização do objetivo de tornar-se um médico acompanha o indivíduo durante o processo para a realização dos objetivos atuais (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014).

A segunda condição para a continuação da DMC é que o aluno tenha uma *estrutura saliente e facilitadora (Salient and facilitative structure)*, ou seja, o aluno precisa ter claro qual é o seu ponto de partida e, obviamente, o seu ponto de chegada. Fazendo uma analogia com o lançamento de um foguete, os autores argumentam que: “[p]ara uma jornada de sucesso com a DMC, é necessário um sistema elaborado de lançamento, onde todos os pré-requisitos, as condições devem ser calibradas com precisão, já que o lançamento determinará a longevidade e a força da corrente resultante”⁵⁰ (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.14, tradução nossa).

Neste ponto, os autores também enfatizam que uma característica chave da DMC é a *rotina*, que está diretamente relacionada ao *set-up* inicial. Eles citam o exemplo de um professor que, devido a certas circunstâncias, está acima do peso e decide emagrecer, ou seja, estabelece como meta o seu emagrecimento. Assim, retomando a questão da rotina, esse professor, se ele se encontra em uma DMC, simplesmente vai à academia, pois isso faria parte da estrutura estabelecida para alcançar a sua meta.

Então, segundo os autores: “[...] uma característica chave de um DMC é a existência de rotinas de comportamento motivado que não precisam de processamento motivacional contínuo ou controle volitivo”⁵¹ (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.14, tradução nossa). Nesse sentido, os autores citam o exemplo de

⁵⁰ Original em inglês: For a successful DMC journey, an elaborate launch system is equally necessary, where all prerequisite conditions are precisely calibrated, since the launch will determine the longevity and strength of the resulting current (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.14).

⁵¹ [...] a key feature of a DMC is the existence of motivated behavioural routines which do not need ongoing motivational processing or volitional control [...] (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.14)

um aluno que estaria se preparando para uma prova importante e que, caso esse aluno esteja em uma DMC, desempenhará rotineiramente atividades tranquilas e óbvias do processo para alcançar seu objetivo, como estudar pelo menos 30 minutos por dia, assistir televisão na língua adicional que está aprendendo ou decorar 10 estruturas por dia (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014).

À segunda condição, os autores também trazem a necessidade de feedbacks regulares, pois estes podem intensificar a corrente motivacional. Através desses feedbacks, formam-se significantes subobjetivos e sub-rotinas que incrementam a corrente motivacional, levando o aluno a querer avançar e alcançar o seu próximo objetivo (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.15).

A terceira condição, participantes como proprietários e 'controle comportamental percebido' (*participant ownership and 'perceived behavioural control'*), se refere ao fato de o aluno se sentir capaz de realizar as ações propostas. Nesse caso, eles precisam acreditar no projeto e se sentirem capazes de alcançar os objetivos estipulados (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014).

A quarta constituinte, *clara percepção do progresso* (*clear perception of progress*), estabelece que, para o indivíduo continuar buscando alcançar o seu objetivo, ele precisa ter a percepção clara de progresso. Nesse ponto, ressalta-se novamente a importância do feedback, para reforçar que o indivíduo está indo em direção ao seu objetivo.

A quinta condição da DMC é a necessidade de uma *carga emocional positiva* (*positive emotional loading*). Nesse caso, a carga emocional positiva é diferente de quando um indivíduo está envolvido positivamente por estar fazendo algo pelo simples prazer de realizar algo. Na DMC, a carga emocional positiva está sempre relacionada ao alcance do seu objetivo. No entanto essa carga emocional é reforçada e dura todo o processo da tarefa. Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 16, tradução nossa) afirmam que “este é um comportamento orientado a objetivos com uma diferença: a carga emocional positiva de cada passo gera mais energia e é evidente, em cada fase da jornada motivacional, a promessa de uma nova experiência, uma nova oportunidade”⁵².

⁵² Original em inglês: This is goal-oriented behaviour with a difference: the positive emotional loading of each step generates further energy, and evident in each phase of the motivational journey is the promise of a new experience, a new opportunity, [...] (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p.16).

Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) fazem uma relação da DMC com outras teorias motivacionais, entre elas, as teorias já citadas anteriormente nesta pesquisa, a teoria da autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985) e a teoria *flow* de Csikszentmihalyi (1990), além da teoria Self-Determination. Os autores destacam a importância da dicotomia motivação intrínseca e extrínseca e suas três necessidades humanas fundamentais: autonomia, competência e parentesco. Segundo Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 19), todas essas categorias estão, de uma maneira implícita, presentes na DMC.

Um paralelo relevante para esta pesquisa é aquele estabelecido, por Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), entre a DMC e a teoria *flow*. Os autores ressaltam que uma diferença significativa entre a DMC e o conceito apresentado por Csikszentmihalyi diz respeito à duração do estado motivacional, ou seja, o tempo da motivação. Assim, segundo esses estudiosos, a DMC procura desenvolver um comportamento motivacional que abrange um período longo, já a experiência *flow* se preocupa em alcançar um estado motivacional por um curto prazo. Outra crítica feita pelos pesquisadores é o fato de o resultado de uma tarefa, na teoria *flow*, não receber a devida atenção, o que segue o caminho contrário da DMC, na qual o objetivo final é o guia de toda a ação.

Por fim, os autores questionam, ainda, a condição do completo envolvimento do indivíduo durante a execução da tarefa, levando a interpretar que o fato de o indivíduo estar completamente absorto na atividade faria com que ele não se importasse com os aspectos estruturais durante o processo que ocorrerão ao longo do tempo (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014). A esse respeito, ressalta-se que “os DMCs acrescentam um destaque temporal, uma dimensão estrutural e direcionalidade ao conceito original de Csikszentmihalyi”⁵³ (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p. 22, tradução nossa).

Para além das críticas apresentadas, Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) concordam que a teoria de Csikszentmihalyi trouxe contribuições relevantes para o campo de estudos da motivação, como, por exemplo, a apresentação das condições para se alcançar um estado *flow*, que seriam, segundo os próprios autores, igualmente aplicáveis às DMCs.

⁵³ DMCs add a salient temporal, structural dimension and directionality to Csikszentmihalyi's original concept (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.22).

Trazendo a relevância dos estudos de Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) para o objeto de estudos desta pesquisa, os autores apresentam implicações práticas da DMC no ensino de uma língua adicional. Essas implicações podem ocorrer em três diferentes níveis: no nível da lição, no nível de um prazo ou no nível de curso.

Primeiramente, em relação ao *Nível de lição (Lesson level)*, os autores se referem a uma única aula de línguas, na qual a DMC ocorre dentro do contexto da tarefa. Mesmo dentro desse contexto menor, para que a DMC possa ocorrer, é necessário que o objetivo da aula em questão esteja claro. O aluno precisa visualizar essa tarefa com sentido e efetividade em relação ao seu objetivo, nesse caso, em particular, a aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, os alunos devem ter a sensação de controle sobre a execução da tarefa (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014).

No que se refere ao *Nível de prazo (Term-level)*, os autores sugerem o trabalho com projetos, sendo este o instrumento mais comum, pois esse tipo de trabalho pode abranger algumas aulas ou até um semestre inteiro. O que os autores sugerem como um ponto importante a ser observado é que, no caso de um projeto, é necessário incluir subobjetivos que possam servir como indicadores de progresso e que devem ser acompanhados por feedbacks contínuos. Além disso, o professor deve deixar claro o que espera dos alunos e elucidar os critérios de avaliação (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014).

Finalmente, no *Nível do curso (Course-level)*, os autores argumentam que, por ser um nível que ocupa um espaço de tempo maior, pode ser mais desafiante, pois requer uma visão mais forte para conseguir manter o aluno motivado. No entanto, também pode ser uma aprendizagem que mantenha o interesse e o foco dos alunos. Exemplos de DMCs em nível de curso seriam: uma viagem de estudos ao final do curso ou cursar uma universidade.

Como os próprios autores, Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 16), colocaram, as DMCs são influenciadas por várias teorias motivacionais anteriores, entre elas a TAD e teoria *flow*. Esses autores, no entanto, buscaram diferenciar a DMCs da teoria *flow*, afirmando que esta se preocupa com a motivação por um período curto, já a DMC buscaria um estado motivacional mais prolongado.

No entanto, para os fins desta pesquisa, argumentamos que a teoria *flow* se preocupa, sim, em obter um pico motivacional em um período curto, por exemplo em

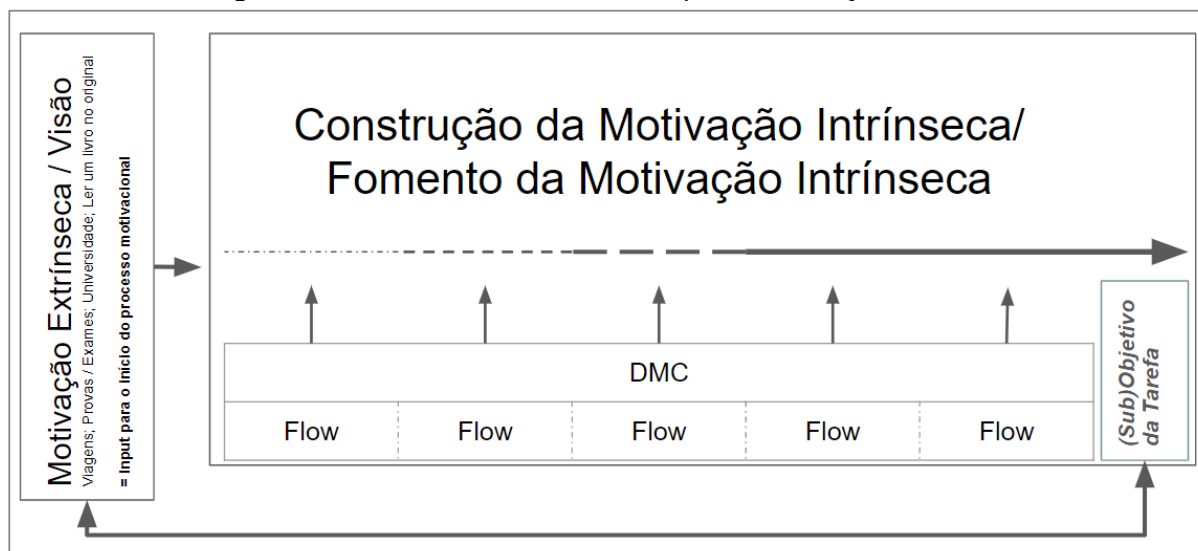
uma aula de línguas, focando em objetivos mais próximos; mas em nenhum momento Csikszentmihalyi afirmou que esses picos não podem se repetir e, assim, prolongar o estado motivacional do aluno. Dessa forma, entendemos que o que Dörnyei, Muir e Ibrahim fazem, quando falam de subobjetivos, é: i. possibilitar ao aluno a experiência de picos motivacionais, trazendo a sensação de sucesso, ao cumprir uma tarefa; e ii. chamar de motivação prolongada a repetição desses momentos, pois o objetivo final colocado por esses autores ainda estaria distante de ser alcançado. Baseando-nos na nossa experiência, é difícil imaginar que alguém se mantenha motivado diariamente focando em um objetivo que só será atingido depois de muitos anos.

Nesse ponto, é possível considerar que as três principais teorias apresentadas nesta pesquisa se complementam, pois a teoria *flow* seria o primeiro passo para a construção da motivação intrínseca, que seria a motivação ideal para qualquer indivíduo. Todavia, se nos colocamos um objetivo mais longo, o que o seria chamado de visão na DMC, para atingirmos a visão, que pode ser também considerada uma motivação extrínseca, precisamos antes atingir a motivação intrínseca, que depois, através do alcance de subobjetivos, torna a nossa motivação mais prolongada, ou seja, mais próxima de uma DMC. Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 22) afirmam, inclusive, que as condições apresentadas por Csikszentmihalyi para o alcance do estado *flow* estão implicitamente presentes nas DMCs.

Por fim, argumentamos que a motivação extrínseca seria o que Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) chamam de '*visão*', a qual ajudaria o indivíduo a manter o foco durante todo o processo motivacional, pois a motivação extrínseca pode carregar um grande objetivo final, como, por exemplo, fazer uma viagem ao final do curso, estudar em uma universidade alemã (no caso de a aprendizagem da língua adicional ser o alemão), conseguir ler um livro no original etc. Assim, a motivação extrínseca/visão pode ser o input para o início do processo motivacional, mas o que nos mantém de fato motivados durante a realização de uma atividade, é que estejamos intrinsecamente motivados, e a repetição de experiências *flow* e a satisfação com o alcance de seus objetivos, colabora para a construção de um indivíduo intrinsecamente motivado.

Na Figura 4, é apresentado, para os fins desta pesquisa, o modo como estas três teorias (TAD, Flow e DMC) se complementam na construção da motivação intrínseca, possibilitando assim um processo motivacional mais prolongado:

Figura 4 - TAD/Flow/DMC – O caminho para a motivação intrínseca



Fonte: elaboração própria

Uma pergunta válida nesse ponto seria como podemos construir efetivamente um ambiente de aprendizagem que carregue em si estímulos motivacionais. Segundo Dörnyei (2014, p. 521), em seu artigo sobre o sistema auto motivacional para a aprendizagem de uma segunda língua (*L2 Motivational self system*), podemos ter três dimensões que influenciam no processo de aprendizagem de uma L2: i) autoimagem ideal; ii) autoimagem esperada; iii) experiência na aprendizagem de L2.

No que diz respeito à *autoimagem ideal*, o autor argumenta que esta se baseia naquilo que o aprendiz deseja para o seu futuro, diminuindo o espaço entre o real e o ideal. Por exemplo: uma viagem ao exterior. Em relação ao conceito de *autoimagem esperada*, esta trata-se das expectativas colocada pelo aprendiz para satisfazer o desejo externo, evitando possíveis punições. Por exemplo: responsabilidades sociais. E, por fim, a *experiência na aprendizagem de L2* refere-se ao ambiente de aprendizagem, ou seja, a sua experiência de aprendizagem. Por exemplo: a qualidade do curso ou seus resultados positivos ou negativos durante o processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2014). Partindo do ponto de vista de um professor, podemos concluir que a dimensão em que esse pode atuar é a terceira dimensão, uma vez que é nessa dimensão que ele poderia oferecer experiências positivas e motivadoras durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Pensando nisso, Dörnyei (2014), propõe algumas estratégias aplicáveis em sala de aula com

esse objetivo. Mas o referido autor ainda elaborou uma subdivisão destas estratégias propostas, ou seja, estratégias que atendam o aprendiz individualmente e outras estratégias pensadas para dinâmicas em grupos.

A seguir são tratadas as estratégias para o aluno individualmente, conforme propostas por Dörnyei (2014). Primeiramente, na estratégia de *Despertar o interesse do aluno*, o professor deve despertar a curiosidade do aluno, criando uma imagem atrativa para a aprendizagem da L2. O professor pode trazer aspectos desafiadores; variar as atividades propostas, oferecer jogos e competições que cultivem experiências agradáveis etc. Para *aumentar a expectativa de sucesso dos alunos*, o autor sugere que o professor pode oferecer um clima mais positivo e otimista, oferecendo assistência contínua. Em relação à estratégia de *aumentar a expectativa de sucesso dos alunos*, seria necessário elaborar o curso baseando-se nos interesses e objetivos dos alunos. No que concerne a *Quebrar a monotonia da aprendizagem*, o professor pode alcançar este objetivo oferecendo diferentes tipos de tarefas, mudando o layout da sala, diferentes tipos de materiais etc. Outra estratégia é intitulada *Permitir que os alunos mantenham uma imagem social positiva*, ou seja, nesse caso o professor deve possibilitar o papel de protagonista para todos os alunos, buscando em cada aprendiz o seu “herói positivo”. A última estratégia específica aos alunos chama-se *Criando a autonomia do aluno*, na qual os alunos podem se sentir mais motivados quando se sentem responsáveis pela atividade que estão executando. Assim, o professor deve permitir a participação do aluno nas escolhas durante o seu processo de aprendizagem, e o professor deve adotar o papel de facilitador e não de controlador.

Como já citado anteriormente, Dörnyei (2014) também sugere algumas estratégias a serem aplicadas em grupos e justifica a importância deste tipo de estratégia quando afirma:

[c]omo em contextos instrucionais a aprendizagem mais organizada ocorre em algum tipo de grupo (aulas, seminários, workshops, grupos de discussão, etc.), a dinâmica de grupo é altamente relevante na educação, inclusive no ensino de idiomas. Uma 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 gerenciamento de sala de aula e, assim, conscientemente facilitar o desenvolvimento de grupos criativos, bem equilibrados e coesos. Tudo isso,

é claro, tem um impacto motivacional significativo⁵⁴ (DÖRNYEI, 2014, p. 527, tradução nossa).

Aqui serão apresentadas algumas estratégias para o grupo apresentadas por Dörnyei (2014, p. 527-528). Em primeiro lugar, trazemos a estratégia *Aprendendo um sobre o outro*, a qual favorece a possibilidade dos alunos se conhecerem melhor e quebrar preconceitos mútuos. Outra estratégia é intitulada *Proximidade, contato e interação*, para Dörney estes três pontos são importantes em sala de aula e podem ser fomentados através do posicionamento das carteiras em sala de aula, de trabalhos em pequenos grupos e projetos estudantis independentes. Em seguida, o autor fala de *Investir no grupo*, pois, ao investir o seu tempo e esforço, buscando atingir o objetivo do trabalho em grupo, o comprometimento do aprendiz aumenta com relação ao objetivo e também com o próprio grupo. Como estratégia de grupo, o autor também sugere *Atividades extracurriculares*, uma vez que essas proporcionam ao aluno uma experiência positiva que permanece na sua memória e pode gerar uma nova percepção às suas relações escolares. Além disso, os alunos podem se relacionar fora do ambiente da sala de aula e não somente como alunos, diminuindo o seu “filtro escolar”. Outra estratégia chama-se *Cooperação em prol de objetivos comuns*, na qual são apresentadas tarefas com metas bem organizadas que requerem os esforços de todos, fazem com que o grupo se una para alcançá-las. Por fim, o autor sugere a estratégia de *Competição intergrupala*, na qual jogos em pequenos grupos que competem entre si podem gerar um poderoso tipo de cooperação, além de possibilitar a interação entre indivíduos que não costumam fazer amizade facilmente.

Como pode-se perceber, muitas das estratégias apresentadas aqui, podem ser utilizadas para possibilitar uma experiência *flow* ou uma DMC. Além disso, como veremos na seção seguinte, reforçaremos que a motivação durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional depende de vários fatores, um deles, sem dúvida, é o grupo no qual o indivíduo está inserido.

⁵⁴ Original em inglês: Because in instructional contexts most organized learning occurs in some kind of group (classes, seminars, workshops, discussion groups, etc.), group dynamics is highly relevant in education, including language education. 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, and cohesive groups. All this, of course, has a significant motivational impact (DÖRNYEI, 2014, p. 527)⁵⁴.

3.6 O PROCESSO MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA SEGUNDO RIEMER

Riemer (2010) propõe que o avanço e o sucesso rápido na aprendizagem de uma língua adicional estão relacionados a variáveis individuais do aluno e, principalmente, ao que ela chama de poder explicativo *big two*: propensão à linguagem (*Sprachlerneignung*) e motivação (*Motivation*). O que a autora traz na sua pesquisa que é relevante para o foco desta pesquisa, é que a motivação é muito promissora, pois contém um potencial maior de intervenção, diferentemente da propensão à linguagem, sobre a qual não podemos interferir tanto.

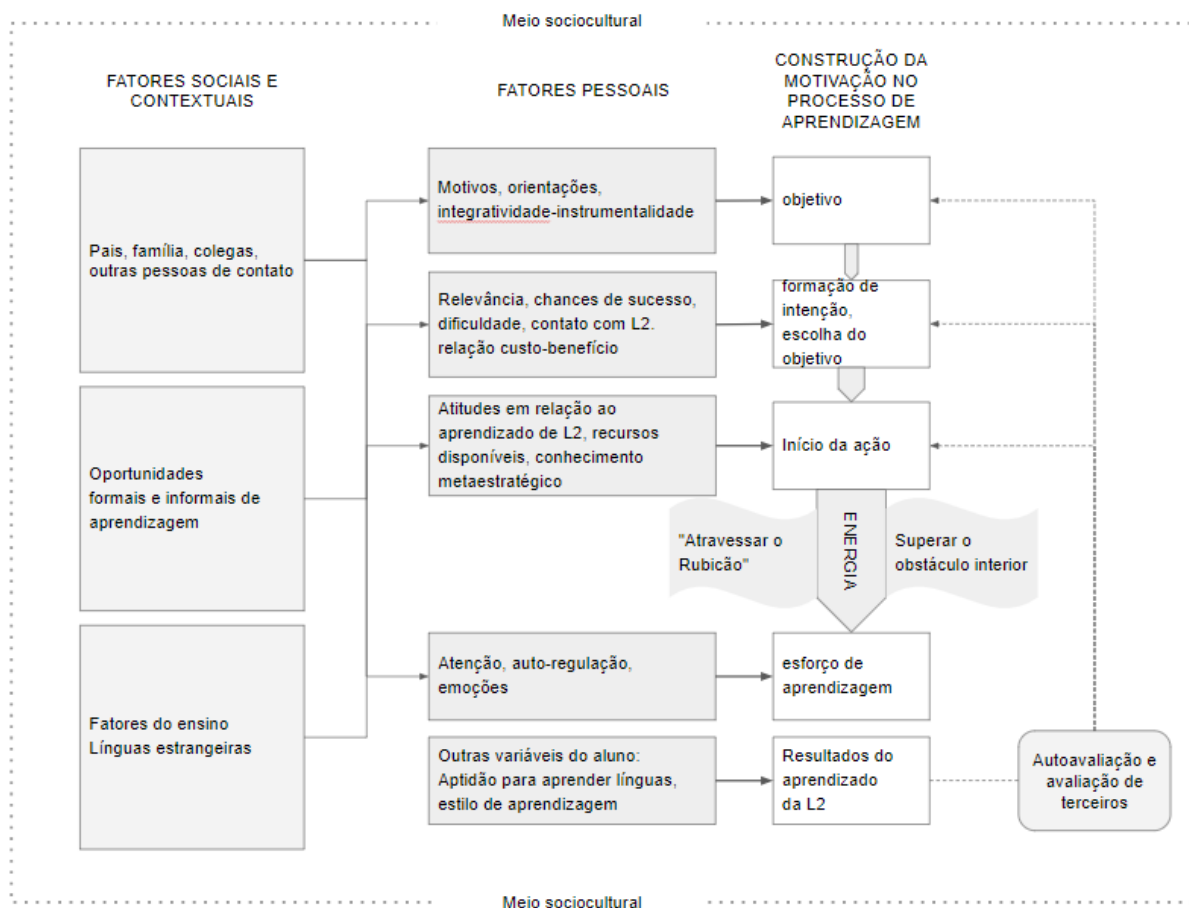
Assim, se existe algo sobre o qual temos ingerência e podemos aprimorar, é a motivação. Conforme a autora, podemos, sim, fazer algo para motivar um aluno, por meio da seleção e proposição de conteúdo, formas e materiais de aula mais adequados. Outro importante potencial de intervenção, no que diz respeito à motivação dos alunos, é a personalidade, a postura e a competência didático-metodológica do professor (RIEMER, 2010, p. 168). Essa perspectiva também é defendida por Guimarães e Boruchovitch (2004).

Riemer (2010) elaborou um diagrama (cf. Figura 5) que representa o processo motivacional que ocorre durante a aprendizagem de uma língua adicional. O quadro mostra como ocorre o processo de transformação motivacional desde o momento em que se define o objetivo, passando pela construção da intenção da ação, o momento do início da ação e a ação em si. Além disso, o quadro esboça também toda a energia investida neste processo de escolhas e tomada de decisões relacionada à aprendizagem de uma língua adicional, isto é, a relevância, a possibilidade de sucesso, o grau de dificuldade, o contato ou não com a língua a ser aprendida e a relação custo-benefício.

Ademais, o aprendiz reanalisa seu posicionamento perante a língua adicional, estabelecendo quais são os recursos disponíveis para seguir com o processo de aquisição e analisando os seus recursos estratégicos. Todo esse processo é necessário para o aluno de uma língua adicional superar o 'rubikon' e, de fato, desprender esforços para seguir em frente. Mesmo nessa fase do processo, o aprendiz precisa enfrentar suas emoções, buscar concentração e exercitar seu

autocontrole, e por fim, através de suas características individuais, chegar ao resultado (RIEMER, 2010, p. 170).

Figura 5 - L2 - der Motivationsprozess



Fonte: Riemer, 2010, p. 171 (Tradução própria)

Como podemos visualizar no lado esquerdo do diagrama, todo o processo anterior à superação do 'rubikon' ocorre dentro de um ambiente sociocultural que influencia a carga motivacional do aprendiz, esse ambiente inclui: pais, família, outros contatos pessoais, além das possibilidades de aprendizagem oferecidas para o aprendiz. Depois de ter atingido o grau de motivação e a energia necessários para superar o 'rubikon' e se dispor a aprender, o aprendiz ainda precisa lidar com os fatores sociais e culturais relacionados à própria aula (professor, grupo da classe, tipo de material oferecido, mídias etc.). Todos esses elementos podem influenciar na construção da motivação no processo de aprendizagem do alemão como língua adicional. Os resultados da aprendizagem são autoavaliados pelo aprendiz e por

agentes externos (como, por exemplo, o professor), que reforçam e apoiam o processo motivacional (RIEMER, 2010).

Esse diagrama de Riemer (cf. Figura 5) dialoga com o que Dörnyei apresenta em sua teoria Sistema Auto-Motivacional, criada em 2005. Dörnyei, junto com Ryan, afirmou:

[...] precisamos entender mais sobre quem está aprendendo, com quem, onde, quando e por quê. A partir desta perspectiva ‘pessoa no contexto’, uma teoria da motivação precisa entender como a linguagem aprendizagem se relaciona com outros comportamentos em andamento e não deve tentar separar o ‘aprendiz de idiomas’ da pessoa como um todo⁵⁵ (RYAN; DÖRNYEI, 2013, p. 91, tradução nossa, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, para compreendermos o objetivo do aluno precisamos conhecê-lo como um todo e, a partir disso, teremos chances reais de fomentar a motivação no seu processo de aprendizagem.

Riemer (2010), por sua vez, sustenta que a motivação muda com o passar do tempo, que é algo multidimensional e dinâmico. Por fim, Riemer define a motivação como algo difícil de ser observado e composto por vários elementos:

[a] motivação é um fator afetivo que é alimentado por componentes diferentes, sobrepostos, complementares e interdependentes que são condicionados na personalidade e na biografia do aprendiz, nos seus posicionamentos e orientações em relação à aprendizagem da língua adicional e à cultura a ela associada, bem como nos arranjos do seu ambiente de aprendizagem e do meio sociocultural. A motivação pode mudar com o tempo, sendo por vezes a causa, por vezes a consequência de uma aprendizagem bem-sucedida da língua estrangeira. A motivação é, portanto, multidimensional e dinâmica - e não pode ser diretamente observada⁵⁶ (RIEMER, 2010, p. 168).

Assim, retomando as teorias *flow* e DMC, pensar é possível estabelecer que esse processo apresentado por Riemer (2010) pode acontecer várias vezes durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, podemos associar, a esse modelo de Riemer, as condições de Csikszentmihalyi (2014) e Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), já apresentadas neste capítulo, para que o processo motivacional de

⁵⁵ Original em inglês: 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 (RYAN; DÖRNYEI, 2013, p.91, aspas do autor).

⁵⁶ Original em alemão: Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines sozio-kulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Lauf der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden“ (RIEMER, 2010, p. 168).

fato aconteça, em um período mais curto (*flow*), mas que pode ser prolongado ou mais prolongado (DCM).

Partindo dessa perspectiva integrada, o uso de ferramentas adequadas em sala de aula é um dos pontos que pode definir se o professor conseguirá ou não motivar seu aluno ou grupo. Por esse motivo, no próximo capítulo discutimos o uso de uma ferramenta utilizada em quase todas as escolas, o livro didático. Nossa discussão busca compreender melhor a composição e a definição de um livro didático. Com base nessa discussão, propomos uma reflexão sobre como fazer uma boa escolha, considerando, principalmente, a faixa etária foco desta pesquisa, adolescentes entre 11 e 15 anos.

4 LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo são abordados alguns pontos importantes sobre o livro didático, começando pela diferenciação entre livros didáticos e material didático, termos que são usualmente confundidos. Além disso, buscamos compreender como se estrutura um livro didático, o que, por fim, pode contribuir para apontar um caminho com vistas à escolha mais eficiente de um livro para determinado aluno ou grupo.

4.1 MATERIAL DIDÁTICO OU LIVRO DIDÁTICO? DIFERENÇA QUE DEVE SER COMPREENDIDA

Em uma sala de aula, seja de português, matemática ou geografia, o universo de materiais utilizados durante uma aula é bastante diverso. Não é diferente no caso de uma aula de alemão como língua adicional, onde o professor faz uso de folhas de exercícios criadas por ele ou retiradas de algum livro ou da internet, revistas e jornais, em papel ou on-line, exercícios on-line, séries e filmes, áudios diversos, a internet em si, como fonte de pesquisa ou execução de algum exercício, e, por fim, o livro didático e seus complementos, atualmente tanto digitais como impressos.

Nesse sentido, considerando o universo de possibilidades de materiais utilizados para fins didáticos, é importante diferenciarmos livro didático de material didático, pois comumente são termos que se confundem. O livro didático é um dos possíveis materiais didáticos, mas nem todo material didático se restringe ao livro didático. Tomlinson (1998, p. 2 *apud* UPHOFF, 2009, p. 56) já afirmava que o material didático seria “tudo que é usado por professores ou alunos para facilitar o aprendizado de uma língua”. A possibilidade da confusão terminológica pode ocorrer pelo fato de o livro didático ser um material mais presente no cotidiano dos alunos. Apesar do uso de outros materiais, o que está diariamente nas mãos dos alunos é o livro didático, quando este é assumido institucionalmente como material base para as suas aulas, o que é fato na maioria das instituições de ensino.

Em contrapartida, Rösler (1994) classifica como material didático para o ensino de idiomas

todo material linguístico que foi escrito especialmente para aprendizes e/ou material linguístico preexistente que foi especialmente manipulado para eles,

através de simplificações, indicações sobre o seu uso e exercícios etc. (RÖSLER, 1994, p. 73 *apud* UPHOFF, 2009, p. 56).

Livros didáticos, portanto, se diferenciam dos outros materiais didáticos, pois propõem uma sequência de conteúdo em uma determinada linha do tempo, além de apresentar uma extensão dos processos de ensino-aprendizagem que este livro pretende alcançar (UPHOFF, 2009).

Ainda no escopo da diferenciação entre material didático e livro didático, Prabhu (2019) também fez uma distinção entre material de curso (*course material*) e material fonte (*source material*). Essa diferenciação específica que o material de curso apresenta os insumos que devem ser apresentados aos alunos, antecipando o ritmo da aprendizagem que ele propõe, e a avaliação ocorre sobre ele mesmo. Essa agenda de conteúdo e ensino é feita pelas editoras, em nome do professor. O material fonte, por sua vez, seria usado pelo professor de acordo com a sua percepção do estado do aluno e seu processo de aprendizagem, não necessariamente sendo utilizado em todas as turmas. Ademais, o material fonte também não teria uma agenda de ensino e conteúdo pré-definida e não necessariamente é organizado em lições.

Sendo assim, o material de curso teria um grande grau de limitação, apesar de ser um bom material de apoio, já os materiais fonte teriam uma ação limitadora mínima (PRABHU, 2019). No caso do material de curso, a possibilidade de interferência do professor seria mais limitada, já a escolha e a didatização do material fonte são definidas pelo professor, com base em suas percepções e reflexões sobre o que seria melhor para seu aluno ou grupo. Atividades escolhidas de acordo com as intenções do professor para o grupo ou o aluno (*source material*) teriam mais chances de proporcionar um alto nível de investimento do grupo ou aluno, alcançando, assim, a aproximação mais adequada entre o estado atual dos alunos e os insumos do professor (PRABHU, 2019).

A esse respeito, Prabhu (2019) faz referência à zona de desenvolvimento do aluno (zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky), na qual o aluno tem um conhecimento já estabelecido sobre algo e outro em potencial, mas que só se manifestará plenamente com a ajuda de uma pessoa mais experiente, que, na relação aluno-professor, seria papel do professor. Sob essa perspectiva, o professor, com seu *input*, levaria o aluno do seu estado de desenvolvimento atual ao seu estado de desenvolvimento atingível (cf. VYGOSTSKY, 1978 *apud* PRABHU, 2019, p. 84).

O livro didático, por sua vez, exerce um grande poder no desenvolvimento do currículo de uma instituição, independentemente da dimensão ou da natureza da instituição de ensino. Muitas vezes o planejamento anual do professor para um grupo de alunos se baseia no conteúdo e na progressão do livro didático adotado pela instituição, definindo, assim, o que será ensinado, em qual sequência e, inclusive, a forma como será ensinado. Prabhu (1988 *apud* UPHOFF, 2009, p. 60) já afirmava, em 1988, que “o livro didático visa a determinar tanto o conteúdo quanto a agenda do ensino de uma língua.”

O livro didático, contudo, não é algo estagnado, ele vai se adaptando ao tempo e às necessidades do momento. Essa adaptação fica clara se observamos a evolução dos livros didáticos de ensino de línguas durante os diferentes períodos metodológicos: o método de gramática e tradução; o método audiolingual; a abordagem comunicativa; a abordagem intercultural; e a influência da teoria construtivista e do desenvolvimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que hoje é estampado em todos os livros didáticos de línguas (europeias).

Nesse sentido, Rösler (2012) aborda quatro gerações dos livros didáticos (método da gramática e tradução, método audiovisual e audiolingual, abordagem comunicativa e abordagem intercultural). Olhando para trás e analisando a evolução dos livros didáticos, o autor aponta que é possível perceber neles indícios do desenvolvimento de novas concepções metodológicas (RÖSLER, 2012, p. 48).

Tendo estabelecido a diferença entre livro didático e material didático, é importante salientar que, para os fins desta pesquisa, nosso foco recai sobre o livro didático enquanto ferramenta no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, na próxima seção será discutido como se estruturam os livros didáticos.

4.2 CONFIGURAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

No que diz respeito ao modo como se estruturam os livros didáticos, considerando o foco desta pesquisa, abordaremos principalmente a configuração dos livros didáticos para o ensino de línguas adicionais de modo geral. A esse respeito, Rösler (2012) explica que o livro didático é composto de um livro texto, do livro de exercícios, do livro do professor e de outros materiais complementares, como: diferentes formatos de áudio, atualmente arquivos disponíveis on-line; livros com

exercícios extras; livro com modelos de testes; vídeos com temáticas trabalhadas no livro etc.

Além disso, Rösler (2012) que aponta a estrutura de um livro didático para ensino de língua inclui: i) lições; ii) progressão íngreme ou plana; iii) progressão gramatical; iv) progressão comunicativa. A seguir, apresentamos cada uma dessas estruturas.

No que concerne às *lições*, pode-se dizer que estas trariam uma estrutura interna que facilitaria a aquisição da língua. A lição, em geral, apresenta um perfil, com um ponto de vista definido, como tema e local do acontecimento. Dentro dessa estrutura, então, são trabalhados o vocabulário, a pronúncia, os tipos textuais, as intenções de fala, a gramática etc.

Sobre a *progressão íngreme* ou *plana*, Rösler (2012) argumenta que os livros com a progressão íngreme apresentam a vantagem de que, com eles, se pode trabalhar muito em menos tempo; para isso, porém, o aluno precisa ter mais tempo para estudar e material disponível para trabalhar autonomamente. Já no caso da progressão plana, o próprio livro apresenta mais material para ser trabalhado em um espaço de tempo maior.

A *progressão gramatical*, por sua vez, estabelece qual é o tema gramatical que será introduzido primeiramente. Na área de alemão, por exemplo, existe uma ferramenta chamada *Profile Deutsch*, que classifica os itens gramaticais de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (GER). Os livros didáticos de alemão costumam obedecer a essa proposta de classificação dos aspectos gramaticais de acordo com essa ferramenta.

Em relação à *progressão comunicativa*, estabeleceu-se, depois dos anos 70, com a propagação do método comunicativo, uma exigência de progressão comunicativa junto à progressão gramatical. No entanto, o que mudou foi que a gramática assumiu um novo papel no livro didático, pois ela passou a ter a função de servir como uma ferramenta para alcançar o objetivo, que seria a capacidade de se comunicar (RÖSLER, 2012, p.43-44).

Além de apresentar as estruturas que compõem o livro didático de línguas, Rösler (2012) também questiona o quanto os livros didáticos são direcionados para um grupo específico. Em síntese, o autor conclui que, por diversas razões, não como

é possível declarar um grupo específico para um livro didático. A esse respeito, o autor afirma que:

[g]rupos de aprendizes de língua são concentrações concretas de indivíduos, os quais teriam de preferência um livro que fosse recortado para as necessidades desse grupo concretamente. Contudo, pelas condições de produção, não é realmente possível haver livros didáticos para um grupo específico.⁵⁷ (RÖSLER, 2012, p. 46, tradução nossa).

Afinal, como apresenta Rösler (2012, p. 46), livros didáticos são produtos comerciais que, de acordo com as editoras, devem ser vendidos na maior quantidade possível. Se os livros didáticos não são feitos para grupos específicos, outro ponto relevante para o uso dessa ferramenta na promoção da motivação é a sua escolha. Sendo assim, na próxima seção tratamos do processo de seleção de livros didáticos.

4.3 A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

A busca pelo livro didático (LD) ideal é tema recorrente entre os professores no seu dia a dia, nas reuniões de área ou sempre que algum professor se sente desconfortável com o LD que está usando naquele momento. Todavia, quem faz uso do livro didático, ou de vários livros didáticos, pois estes são trocados de tempos em tempos, já deveria ter percebido que o livro ideal não existe. Apesar disso, Buhlmann (2012, p. 9) coloca que os professores ainda se iludem e têm a esperança de que o livro ideal exista. A autora afirma que:

observações em programas de formação e especialização para professores de alemão como língua estrangeira ou segunda língua continuam mostrando que tanto a esperança quanto a ilusão em relação ao livro ideal não deixaram de existir⁵⁸ (BUHLMANN, 2012, p. 9, tradução nossa).

Se aprofundarmos essa reflexão, podemos entender o desejo do professor por um livro que atenda todas as suas necessidades, o que o tornaria ideal. No entanto, a insatisfação com o livro didático já se inicia pelo fato de, muitas vezes, o professor não poder escolher o livro com o qual precisa trabalhar diariamente. Por outro lado,

⁵⁷Original em alemão: Lernergruppen sind konkrete Ansammlungen von Individuen, die am besten ein Lehrwerk hätten, das auf die Bedürfnisse dieser konkreten Gruppe zugeschnitten ist. Auf Grund der Produktionsbedingungen kann es wirklich zielgruppengenaue Lehrwerke nicht geben. (RÖSLER, 2012, p.46)

⁵⁸Original em alemão: "Beobachtungen aus Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte von Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache zeigen immer wieder auf, dass weder Hoffnungen noch Illusionen in Bezug auf das ideale Lehrwerk bei den Lehrkräften aussterben." (BUHLMANN, 2012, p. 9)

quando o professor pode escolhê-lo, frequentemente, não está preparado para fazer uma escolha adequada.

Segundo Buhlmann (2012, p. 9-12), são vários os fatores que definem ou influenciam a escolha do livro didático, conforme apresentado abaixo:

- *Resolução de superiores, sendo que os fatores que influencia a escolha nesse caso são:*
 - *o preço;*
 - *motivos políticos e ideológicos;*
 - *orientação por exames e planejamentos tradicionais;*
 - *a falta de um currículo nas escolas e nos cursos de línguas;*
- *Votação do grupo;*
- *Influência de colegas;*
- *Componentes do livro didático, especialmente o livro do professor;*
- *O nível pessoal de treinamento e de formação do professor;*
- *Informação do fabricante.*

Conforme exposto, muitos fatores estão além da vontade dos docentes. De qualquer modo, é importante destacar que a visão do professor com relação ao livro didático mudou bastante na última década. Aquela percepção do professor submisso ao livro didático transformou-se na expectativa de um professor autônomo e que saiba gerenciar seu ambiente de ensino, modificando o uso do livro didático ou buscando alternativas, quando sentir a necessidade de novas ferramentas para a aula ou de adaptar algo, do livro, que não pareça adequado ao grupo alvo.

Essa mudança foi evidenciada em um estudo realizado por Uphoff (2017), no qual foi feita uma análise de quatro obras de formação de professores de alemão com relação ao planejamento de aulas de alemão. Em seu estudo, a autora afirma que “os discursos evoluíram paulatinamente em direção a um professor mais autônomo, ‘soberano’, que faz uso refletido do livro didático e adapta sua oferta às condições reais que encontra em seu contexto de ensino” (UPHOFF, 2017, p.159, grifos da autora).

Assim, o professor sai da posição de mero receptor e aplicador de livros didáticos para ocupar o papel de um personagem que atua, começando às vezes pela escolha do livro de forma mais consciente, e que passa a ser autor da sua prática,

avaliando o uso adequado do livro escolhido no seu contexto de aula. Desse modo, o professor passa a ser visto como atuante de uma pedagogia pós-método, passa a ter voz em busca de mudanças e adaptações que ele considera necessárias de acordo com o contexto em que está inserido.

Essa atuação iria ao encontro de um dos três parâmetros propostos por Kumaravadivelu (2003), o parâmetro da particularidade, segundo o qual as características do contexto local devem ser consideradas, tanto em seus elementos linguísticos quanto socioculturais e políticos. Além desse parâmetro, Kumaravadivelu propõe mais dois parâmetros que orientam a pedagogia pós-método: o da praticabilidade, que tenta diminuir a distância entre teoria e prática; e o parâmetro da possibilidade, que visa o ensino de língua como ferramenta de formação política, incentivando o questionamento de hierarquias e categorias pré-estabelecidas na vida social, incentivando a busca por mudança (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37 *apud* UPHOFF, 2017, p. 159-160).

Sob essa perspectiva, Kumaravadivelu (2006 *apud* LEFFA, 2012, p. 399) afirma que: “[q]ualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”. O próprio termo pós-método é um indicativo da tentativa de fuga da era que buscava um método perfeito para o ensino de línguas.

Nesse sentido, Leffa (2012, p. 402) afirma: “[s]e durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. Tudo aponta para sua autonomia.” Este é o momento que o professor tem para tentar impor-se como protagonista de sua prática, mas ao mesmo tempo procurando ser um “professor invisível”, conforme Leffa (2012), oportunizando aprendizagem, mas desobstruindo o espaço entre o aluno e o conhecimento, posicionando-se ao lado do aluno, na sua retaguarda, ou do outro lado do conteúdo, nunca entre o aluno e o conhecimento (LEFFA, 2012).

Nesse contexto, o material do curso é usado para buscar, através do *input*, uma aproximação ideal, que era considerada uma questão de julgamento. Mesmo quando os *inputs* são julgados como ideais, os resultados de aprendizagem são uma questão de probabilidade. Com relação a isso, retomando o que afirmava já em 1989, Prabhu (2019) argumenta que:

[o] criador do material pode ter a vantagem da expertise profissional para fazer esses julgamentos, mas é o professor em sala que tem a mais importante vantagem de observar e avaliar as evidências dos aprendizes durante o processo e ser guiado por tentativa e erro⁵⁹ (PRABHU, 2019, p. 88, tradução nossa).

Assim, o professor precisa olhar para o livro didático e perceber se este é adequado ao seu grupo ou aluno. Caso o livro não proporcione os resultados esperados, é o próprio professor quem deve buscar adaptações ou outros materiais que possam alcançar o objetivo planejado. Destarte, o professor pode e deve experimentar diferentes materiais em sua aula, dando-se também o direito de acertar e errar, sempre com o intuito de melhorar sua prática.

Em consonância com o que foi exposto, Prabhu (2019) defende, ainda, que “sendo o processo de aprendizagem um fenômeno mental interno, todos os julgamentos sobre o estado de aprendizagem (estado de desenvolvimento), input ideal e resultado de aprendizagem encontram-se na área da probabilidade, não da certeza” (PRABHU, 2019, p. 87, tradução nossa)⁶⁰. Sendo assim, é preciso entender que, mesmo oferecendo tudo que o professor ache adequado, ainda assim, nada está na esfera da certeza. Isso é mais uma prova de que o professor precisa experimentar, errar, acertar e tentar de novo, pois só o professor pode ajustar o *input* necessário para que o aluno, com o seu “investimento”, possa alcançar o resultado esperado ou, pelo menos, o mais próximo possível disso.

Existem, no entanto, opiniões contrárias ao livro didático, como se pode perceber com a afirmação de Wolff (2001), segundo o qual:

[...] livros didáticos são, em si, unidades fechadas, as quais devido a sua forte função condutora nas aulas, não permitem uma aprendizagem criativa e saudável aos alunos e impedem uma aprendizagem autônoma e autoresponsável⁶¹ (2001, p. 195, tradução nossa).

Se referindo à construção de uma aprendizagem autônoma, Wolff (1997) coloca, ainda, que deveríamos, aos poucos, abandonar o livro didático como meio principal e considerar mais técnicas de trabalho e aprendizagem, inicialmente,

⁵⁹ Original em inglês: "The writer of material may have the advantage of professional expertise in making these judgments, but classroom teachers have the more important advantage of observing and assessing ongoing evidence from learners and being guided by trial-and-error" (PRABHU, 2019, p.88).

⁶⁰ Original em inglês: "the process of learning being an internal mental phenomenon, all judgments about learners' states, optimal inputs and learning outcomes are in the area of probability, not certainty" (PRABHU, 2019, p. 87)

⁶¹ Original em alemão: "[...] Lehrwerke in sich geschlossene Einheiten sind, die aufgrund ihrer den Unterricht so stark steuernden Funktion kein kreatives und allen Lernern zuträgliches Lernen ermöglichen und jeden eigenständige, autonome und selbstverantwortete lernen verhindern." (WOLFF, 2001, p. 195)

complementando o que falta no livro didático e, por fim, ir aos poucos substituindo-o. Tudo isso seria fornecido com a inclusão de novas tecnologias (WOLFF, 1997, p. 5). No entanto, já se passaram mais de 20 anos desde a publicação de Wolff e ainda percebemos a persistência, nas instituições, do livro didático como material principal, apesar da liberdade alcançada pelos professores no período pós-método. Inclusive, a tecnologia está digitalizando os livros didáticos já existentes.

Em contrapartida, poderíamos afirmar que, apesar de lentamente, a relação do professor com o livro didático modificou-se bastante nas últimas décadas. Sem dúvida, o professor atualmente pode se desprender do livro e sentir-se livre para a inserção de outros materiais. Estaríamos no meio de um processo para uma aprendizagem mais autônoma? Estaríamos nos desprendendo de um ensino-aprendizado instrucionista rumo a um processo construtivista, como almeja Wolff (1997)?

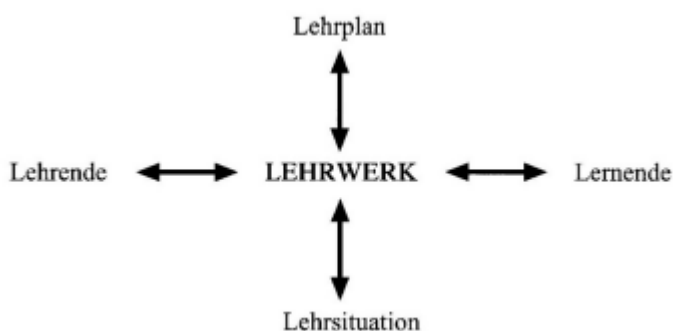
Para os fins desta pesquisa, argumentamos que o livro é uma ferramenta que pode ser muito útil e apresentar vantagens no ensino de uma língua adicional. Ele serve como um guia para o professor, pois apresenta uma sequência de conteúdos pensada por profissionais da área. Ademais, pode oferecer ideias de sequências didáticas, as quais podem ser perfeitamente adaptadas caso o professor julgue necessário. Além disso, atualmente, e cada vez mais, são oferecidas ferramentas extras que complementam o livro: atividades on-line, livros de exercícios digitais, lousas digitais interativas, entre outros materiais didáticos.

Usar um livro didático em sala de aula pode apresentar benefícios, mas nem por isso o professor deve se manter preso a esse objeto, que deve ser apenas uma de suas ferramentas durante as aulas. Sendo assim, de forma alguma o professor pode permitir que essa ferramenta engesse a sua prática. Para que esse engessamento seja evitado, duas condições parecem necessárias: um professor autônomo que tenha a liberdade, ou que a busque, para estabelecer uma relação emancipada com o livro didático; e um professor com formação suficiente para que consiga ter um olhar crítico e consciente em relação ao livro com o qual está trabalhando, por escolha ou determinação de outros.

Nesse sentido, a visão de que o livro didático constitui “o instrumento central de controle do ensino”, como formulou Neuner (2007, p. 400 *apud* UPHOFF, 2017, p. 145), já não parece ser tão atual. Com base no que foi exposto, propomos, inclusive,

uma reformulação da relação estabelecida por Neuner (2007), representando a relação de forças do livro didático com o professor, o currículo, a situação de aprendizagem e os aprendizes, de forma que o professor apareça como figura atuante nas relações com o livro didático. Na proposta do autor, que pode ser observada na Figura 6, o livro didático se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem, dando a ideia de que é este que conduziria todo o ensino.

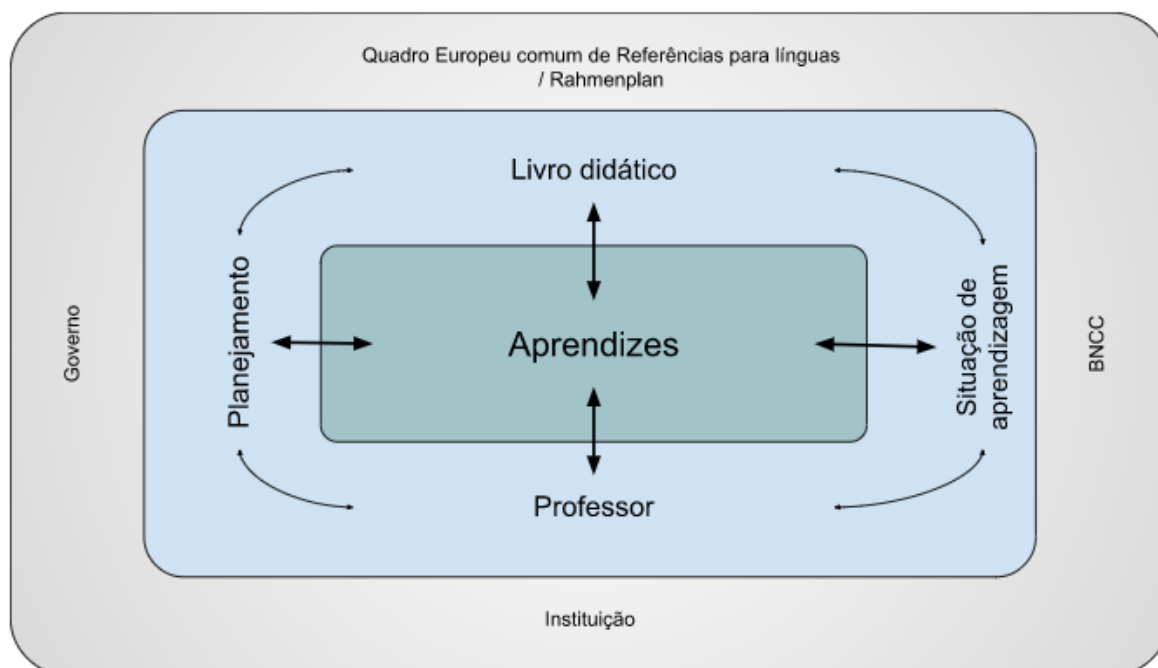
Figura 6 — Relação entre livro didático (Lehrwerk), professores (Lehrende), currículo (Lehrplan), situação de ensino (Lernsituation) e aprendizes (Lernende).



Fonte: NEUNER, 2007, p. 400 *apud* UPHOFF (2017, p. 152)

Na tentativa de repensar essa relação expressa por Neuner (2007), propomos um novo diagrama de relações de forças, na Figura 7, a qual expressa uma representação, que consideramos desejada, com o aluno ao centro. Sob esta perspectiva, tudo que se executa seria direcionado ao aluno ou ao grupo:

Figura 7 — Relação proposta entre as diversas instâncias que influenciam o ensino de línguas.



Fonte: Elaboração própria.

Nesse cenário, o aluno está no centro da aprendizagem, todas as ações e decisões tomadas são pensadas com foco no processo de aprendizagem do aluno ou do grupo, partindo daí, também, a escolha do livro didático.

Apesar de considerarmos importante a centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem, não se pode ignorar que são várias as influências externas que interferem nessas relações, como o tipo de instituição, as decisões governamentais, como a BNCC e, no caso do ensino aprendizagem de línguas, o Quadro Comum de Referências para Línguas.

Nesse sentido, considerando o objetivo desta pesquisa, uma vez que se opta pela adoção de um livro didático, o ponto mais importante para a promoção da motivação seria a relação entre aprendizes e livro didático. Por esse motivo, a escolha do livro deveria ser feita em relação às necessidades do aluno ou do grupo, o que justifica a elaboração de uma ferramenta de análise também voltada para um grupo específico. Por fim, defendemos que é o aluno ou o grupo que conduzirá as ações do professor, como proposto a partir de uma perspectiva pós-método. Sob essa perspectiva, o professor deve interferir, adaptar ou trazer novos materiais quando julgar necessário.

Independentemente disso, é preciso reconhecer, sobretudo no contexto educacional brasileiro, que o uso de um livro didático nas escolas continua sendo uma realidade. Por isso, é necessário que os professores possam escolher de forma adequada e consciente um livro para determinado grupo. Assim, o conhecimento e a compreensão das ferramentas existentes que nos ajudam a analisar e criticar um livro didático é fundamental. Esse é, portanto, o foco do capítulo 6. Antes, esboçaremos como ocorreu processo metodológico desta pesquisa, que será apresentado no capítulo seguinte.

5 METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a metodologia desta pesquisa: revisão bibliográfica, o tipo de pesquisa, os procedimentos para coleta de dados, as fontes de informação, a natureza dos dados e como se procedeu a análise.

Esta é uma pesquisa descritiva (GONSALVES, 2018), pois tem como objetivo descrever as características de sete ferramentas utilizadas para análise e posterior avaliação de LDs. Através da descrição destas ferramentas, buscaremos entender suas relações entre si e como estas ferramentas podem influenciar no momento da seleção de um LD, para a escolha de um LD que possua em si elemento motivadores.

5.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 37):

[a] pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A fim de alcançarmos o objetivo proposto para esta dissertação, qual seja, averiguar quais características o LD deve apresentar para ser considerado uma ferramenta motivadora, tendo como público-alvo adolescentes entre 11 e 15 anos, foi necessário contar com uma vasta referência bibliográfica. Aqui podemos relembrar a figura 1 que mostra os pilares desta pesquisa: Adolescentes, LD e Motivação.

Para compreendermos melhor os processos pelos quais os adolescentes, na faixa etária proposta neste trabalho, passam, apresentamos as autoras Salomo e Mohr (2020), Grein (2017) e os autores Böttger e Sambanis (2017). Todos estes teóricos apresentam estudos que relacionam a importância dessa fase da vida e sua relação com a aprendizagem de uma língua adicional. Damos destaque, entretanto, ao trabalho de Salomo e Mohr (2016), pois esses autores direcionam suas pesquisas ao ensino de alemão como língua adicional, o que dialoga com a proposta desta dissertação.

No que concerne à motivação, os autores que mais se destacam são Dörnyei (2020), junto com Muir e Ibrahim (2014), Csikszentmihalyi (2014) e Wiater (2018). As contribuições de Wiater (2018) vão no sentido de estabelecer uma relação da motivação com os princípios metodológicos que norteiam uma sala de aula, afirmando que a motivação é um princípio metodológico. Csikszentmihalyi (2014), por sua vez, propõe a teoria *flow*, que se apresenta como um dos caminhos para a construção da motivação intrínseca. Já Dörnyei procura definir o conceito de motivação e discute as mudanças em relação a esse conceito no decorrer das últimas seis décadas, passando do entendimento de se tratar de uma situação estática para um conceito da motivação como algo dinâmico e processual. Por fim, Dörnyei, em parceria Muir e Ibrahim (2014), descrevem a corrente motivacional direcionada (DMC), que também pode ser compreendida como um dos processos motivacionais (a longo prazo) que pode contribuir para a construção da motivação intrínseca. Cumpre destacar também a relevância de Riemer (2010), uma vez que essa autora apresenta um estudo sobre motivação no ensino de alemão como língua adicional, evidenciando que o aprendiz vive em um contexto que pode ser influenciado por vários elementos: fatores sociais e contextuais, e fatores pessoais. Em outras palavras, a autora argumenta em favor da existência de fatores que podem influenciar a construção da motivação no processo de aprendizagem.

Visando uma maior elucidação sobre os livros didáticos, este estudo se baseou nas discussões propostas por Prabhu (2019), Uphoff (2009), Wolff (1997) e Rösler (2012). Consideramos relevantes os argumentos apresentados pelos autores em relação ao LD, principalmente as críticas. Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Uphoff (2009), que argumenta que o LD é um a ferramenta que tem o poder de controlar o ensino, o que vai ao encontro da opinião de Prabhu (2019), o qual afirma que o LD influencia no currículo escolar. As contribuições de Rösler (2012) vão na direção de esclarecer a evolução e a configuração do LD, descrevendo de forma positiva que os LDs melhoraram nos últimos anos, apesar de ainda necessitarem de muitas mudanças, considerando principalmente um olhar para o público-alvo. Buhlmann (2012) tem papel fundamental na constituição do arcabouço teórico desta dissertação, uma vez que argumenta em relação à importância de se refletir a escolha de um LD.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CORPUS

O intuito principal desta pesquisa é refletir sobre a motivação dos jovens na aprendizagem do alemão como língua adicional, entender essa fase tão característica e suas correlações com o processo de ensino-aprendizagem, além disso relacionar estes pontos ao uso do LD, já que o LD é uma ferramenta presente no nosso cotidiano escolar, no entanto constantemente, intensamente, questionada. Outra pergunta da pesquisa é: qual a utilidade das ferramentas de seleção de LD propostas pela literatura especializada para o contexto específico do ensino de alemão para jovens? Pergunta que, nesta pesquisa, carrega implicitamente o questionamento se o LD pode ser considerado uma ferramenta motivadora nas aulas para adolescentes.

Para isso foram analisadas algumas ferramentas de seleção de LD, observando se essas são de fato úteis para a escolha de um LD e se essas trazem em si a preocupação para o ponto central desta pesquisa, a motivação.

Desta forma a coleta de dados é parte fundamental desta pesquisa. Gonsalves (2018) afirma que: “dados são fragmentos de informação que podem ser encontrados no ambiente em que será realizada a pesquisa” (GONSALVES, 2018). Além disso ela afirma, citando Lankshear; Konobel (2008, p. 149) que:

Eles são coletados de forma sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa”. Assim, o procedimento de coleta de dados não é um processo disperso; ele exige foco e sistematização (GONSALVES, 2018).

Apesar da existência de outras ferramentas de análise de LD, como por exemplo *Mannheimer Gutachten* (1977) e *Stockholmer Kriterienkatalog* (1990), que foram ferramentas importantes na sua época, para esta pesquisa optou-se por analisar somente ferramentas que foram publicadas a partir do ano de 2001, que coincide com o surgimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Esta decisão fundamenta-se no fato de todos os LDs, publicados a partir deste ano, se basearem também neste mesmo quadro, o que se mostrou então ser um cenário mais ideal para o foco desta pesquisa, cenário que se mantém até os dias atuais, pois ainda hoje, apesar dos avanços, o ensino de línguas adicionais na Europa e em vários lugares no mundo, se norteiam pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Esta pesquisa também é uma pesquisa bibliográfica, já que a coleta de dados desta pesquisa baseou-se na seleção de sete ferramentas de avaliação e análise para a escolha de um LD. Conforme Gonsalves (2018) descreve: “As pesquisas que envolvem trabalho documental e bibliográfico não se ocupam do trabalho com indivíduos para a obtenção dos dados, posto que a análise estará centrada nos documentos escritos”. Essa descrição vai ao encontro do que propomos neste trabalho.

Das sete ferramentas selecionadas, alguns são propostos por autores brasileiros e latino-americanos (Friederici, Bernstein e Llampallas, Schäfer e Rozenfeld), com o intuito de nos aproximarmos do contexto local. As outras ferramentas também se tornam relevantes para o contexto dessa pesquisa, pois, se considerarmos, por exemplo, o teórico, Hermann Funk, é considerado um importante autor de LDs para o ensino de alemão como língua adicional, além de muitas outras contribuições na área. Os autores Bohunovsky, Bernstein e Llampallas se baseiam na lista de critérios proposta por Funk para recriarem suas listas. Buhlmann foi escolhida pela importância do Instituto Goethe como referência de metodologia e didática do ensino de alemão. Rösler e Würffel são autores de referência para a formação de professores de alemão, pois também são participaram da produção de um dos livros da série DLL (*Deutsch lehren und lernen*), a qual também é utilizada pelo Instituto Goethe nos seus cursos de formação de professores de alemão.

No Quadro 1 podemos visualizar as ferramentas analisadas, as quais serão apresentadas detalhadamente no capítulo 6 desta dissertação.

Quadro 1 - Autores X Instrumentos de avaliação e análise do LD

<i>Autores e campos de atuação</i>	<i>Nomes dados pelos autores às suas ferramentas</i>
Hermann Funk (2004) <i>Alemanha (Jena)</i>	Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen
Ruth Bohunovsky (2009) <i>Áustria/ Brasil (UFPR)</i>	Uma proposta para a avaliação de livros didáticos
Rosemarie Buhlmann (2012) <i>Deutschland (Instituto Goethe)</i>	Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke
Dietmar Rösler e Nicola Würffel (2014) <i>Alemanha (DLL/ Instituto Goethe)</i>	Raster zur Einschätzung von Lehrwerken
Nils Bernstein e Claudia G. G. Llampallas (2015) <i>Alemanha e México (Hamburg / Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM)</i>	Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse
Gabriela Marques-Schäfer e Cibele C. de F. Rozenfeld (2017) <i>Brasil (UERJ e UNESP-Araraquara)</i>	Macroestratégia- Questões norteadoras para a análise do material didático Parâmetro (Particularidade / Praticidade) - Questionamento do professor diante de um material didático
Luisa Friederici (2019) <i>Alemanha (Colômbia - Instituto Alexander von Humboldt em Medellín-Colômbia)</i>	Analyseraster zur Charakterisierung der Zielgruppe

Fonte: elaboração própria

Outra ferramenta que também foi rapidamente considerada, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento oficial, do contexto educacional brasileiro, em que o alemão não consta como língua estrangeira obrigatória e, por isso, não é mencionado. Assim, a BNCC não permaneceu na lista das ferramentas analisadas, pois é um documento guia, com um escopo mais amplo, diferente das ferramentas aqui analisadas, que possuem critérios bem definido e direcionados para a escolha do um LD e especificamente para a escolha de um LD para o ensino de alemão como língua adicional.

Cumpramos ressaltar que foi preciso fazer um recorte temporal para a seleção de ferramentas, nesse sentido, o período escolhido foi de 2004 até 2019, possibilitando assim um olhar mais atento para a evolução deste tipo de instrumento com passar dos anos.

5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS FERRAMENTAS SELECIONADAS

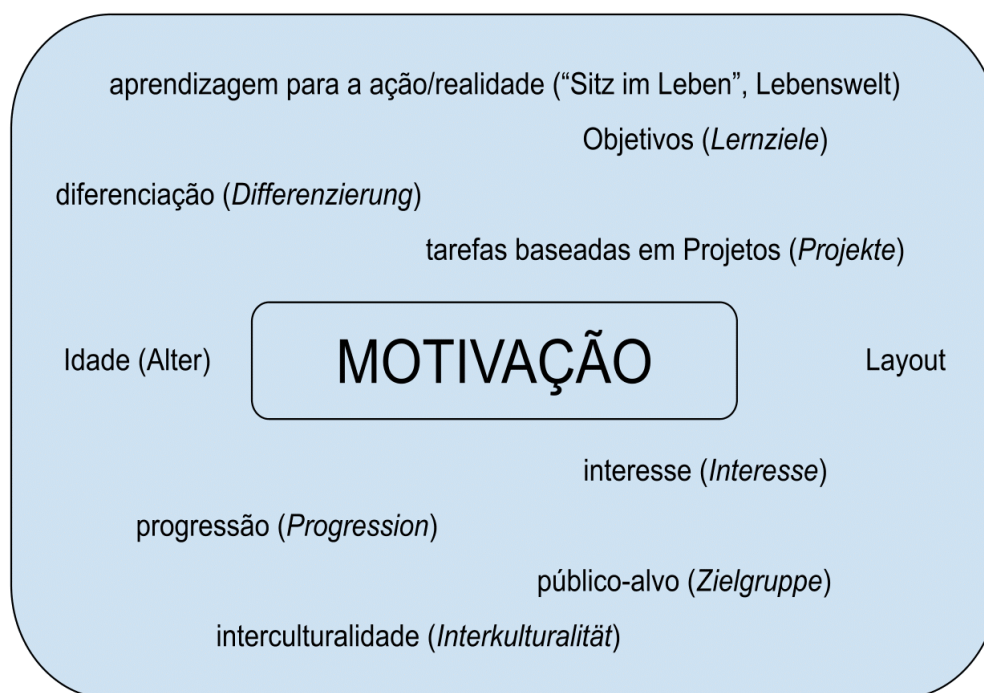
Após uma leitura vasta sobre o conceito motivação, uma pesquisa sobre os jovens, suas características e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e o estudo mais detalhado sobre os LDs, deu-se início à análise das sete ferramentas de escolha de LD escolhidas para esta pesquisa.

Inicialmente foi feita uma busca pelo termo motivação dentro de cada ferramenta. Esta busca foi feita de forma manual e com a ajuda de uma ferramenta de busca do adobe localizando todos os termos motivação (*Motivation*), mas nem todos os documentos apresentavam o formato adequado que possibilitasse essa forma de pesquisa facilitada, por isso em algumas ferramentas, esta busca foi feita manualmente, através de uma leitura bastante detalhada. Ao realizar essas buscas, observou-se que o termo 'motivação' aparecia muito pouco, e quando aparecia, era muito discretamente, mas já indicando que esse conceito é ponto importante nos seus critérios estabelecidos para a escolha de um LD, mas ainda assim, muito discretamente.

Por esse motivo, decidiu-se pela busca de outros termos que pudessem fomentar a motivação, que se aplicados trouxessem em si o estímulo motivacional. Dessa forma, outras categorias de análise surgiram através da própria análise, que são em sua essência, conceitos didáticos muito presentes na teorias sobre didática e metodologia do ensino-aprendizagem da língua alemã como língua adicional. Além disso são conceitos muito requisitados na nossa prática de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Assim, com base nas teorias didático-metodológicas e na nossa necessidade prática decidimos pelos seguintes conceitos: aprendizagem para a ação/realidade ("Sitz im Leben", *Lebenswelt*); Objetivos (*Lernziele*); interesse (*Interesse*); tarefas baseadas em projetos (*Projekte*); diferenciação (*Differenzierung*); progressão (*Progression*); interculturalidade (*Interkulturalität*); *layout*; idade (*Alter*) e público-alvo (*Zielgruppe*).

No Quadro 2 é possível visualizar os diferentes conceitos didáticos que auxiliam no fomento da motivação.

Quadro 2 - Fomento da motivação nos LDs através de conceitos didáticos



Fonte: elaboração própria

Todas estas categorias serão relacionadas com duas teorias motivacionais, a teoria *flow* de Csikzentmihalyi (2014) e a DMC de Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), afinal a intenção deste estudo foi, também, a de encontrar ferramentas e estratégias que pudessem construir um indivíduo intrinsecamente motivado.

Esta é uma pesquisa que se propõe ser qualitativa, pois através da análise realizada nas sete ferramentas, o resultado apresentado será baseado em dados que serão interpretados pela pesquisadora, propondo através destes resultados e interpretações novas reflexões e abertura para novas interpretações e questionamentos. Tudo com o intuito de tentarmos aproximar a teoria de nossa prática e assim, construirmos um ambiente mais motivante para os aprendizes de alemão com língua adicional.

Afinal, como expressou Deslauriers (após GERHARD e SILVEIRA, 2009, p. 32):

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

As autoras Gerhard e Silveira ainda afirmam que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARD e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Enfim, a intenção principal desta pesquisa é, através de uma análise cuidadosa das setes ferramentas criadas para análise e avaliação de LD, possamos definir que característica os LDs didáticos devem trazer em si, para que possam ser consideradas ferramentas motivadoras. Além disso, o conhecimento aprofundado destas ferramentas, nos possibilita uma escolha mais refletida e consciente do LD didático que será utilizado por uma instituição ou grupo de aprendizes.

Assim, daremos início no próximo capítulo a análise proposta.

6 A ESCOLHA DO LD - PASSO IMPORTANTE NO PROCESSO MOTIVACIONAL DO SEU PÚBLICO-ALVO

Há muitos anos se questiona a qualidade e a funcionalidade dos LDs nas aulas de línguas adicionais. Várias são as críticas levantadas com relação a esse material comum no cotidiano dos professores. Apesar de todas as críticas e questionamentos, o LD ainda se faz presente no contexto escolar e é possível que continue por muito tempo nas aulas de línguas adicionais, seja por seu potencial de ordenar uma progressão curricular, seja pelo fato de constituírem um material por meio do qual o estudante terá acesso garantido à língua estudada. Sendo assim, a escolha de um LD também é um processo importante e requer atenção.

O objetivo deste capítulo, portanto, é apresentar algumas ferramentas, listas ou catálogos com critérios que podem ser utilizados por instituições e professores durante o processo de escolha de um novo LD para um determinado grupo ou instituição. Antes de comparar essas ferramentas, porém, será apresentada uma revisão de literatura voltada a “novas” ferramentas para análise e escolha de um LD.

Uma vez apresentadas essas ferramentas, elas serão discutidas com base em pontos considerados relevantes para os fins desta pesquisa. Com isso, busca-se, principalmente, um olhar mais direcionado ao aluno adolescente como um indivíduo único que precisa de determinadas ofertas por parte do LD. Nesse sentido, discute-se também em que medida essas ferramentas buscam observar o LD como uma ferramenta motivadora, ou seja, em que medida, nessas listas, a motivação também é uma característica considerada importante ou se a motivação aparece explicitamente nos critérios propostos e, por fim, se a motivação pode ser fomentada implicitamente por outros termos, além da palavra motivação.

Conforme expresso no capítulo 5, os catálogos e listas de critérios escolhidos foram elaborados a partir do surgimento, na Europa, em 2001, do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*. Assim, ao discutir essas ferramentas, espera-se observar as mudanças nos critérios para seleção de LD em relação a alguns aspectos, a saber: autonomia, diferenciação, diferentes aprendizagens, progressão gramatical, entre outros. Esses pontos são foco da análise, no escopo desta pesquisa, pois os consideramos primordiais para a promoção da motivação. Além disso, esses

pontos vão em direção ao que as discussões teóricas vêm propondo há décadas. Conforme Krumm propunha já em 1999 (*apud* BOHUNOVSKY, 2009):

[n]ão apenas na área de alemão, tem se defendido desde os anos 80 a necessidade de se repensar – e, eventualmente, suspender – a exportação de métodos e livros didáticos produzidos nos países de origem da língua alvo para o mundo afora. Outras vezes, tem-se exigido, pelo menos, a adaptação dos livros didáticos internacionais para as condições reais onde a língua é ensinada (KRUMM, 1999, p. 121 *apud* BOHUNOVSKY, 2009, p. 25).

Entretanto, até que isso ocorra, de fato, será preciso trabalhar com os LDs disponíveis no mercado. Assim, na seção seguinte, são discutidas algumas ferramentas que podem contribuir para uma escolha eficaz entre os LDs disponíveis para o público-alvo foco desta pesquisa.

6.1 REVISÃO DE LITERATURA VOLTADA A “NOVAS” FERRAMENTAS PARA ANÁLISE E ESCOLHA DE UM LD

Nas subseções a seguir, são abordadas, com base em diferentes estudos, algumas ferramentas para análise e seleção de LDs. As subseções, por sua vez, foram organizadas cronologicamente, em relação à data de publicação de cada estudo, a começar pela proposta de Funk (2004), seguindo até a publicação mais recente, Friederici (2019). Desse modo, é realizado um panorama das mudanças dessas ferramentas nas duas últimas décadas.

6.1.1 Hermann Funk (2004)

Primeiramente, Funk (2004) faz uma reflexão sobre a importância da análise de livros didáticos, reflexão que, segundo o autor, foi abandonada na década de 80 e no início da década de 90. Sendo assim, ele faz uma crítica à maneira como as escolas costumam escolher o livro didático, priorizando preço e propagandas ao invés da qualidade.

Além disso, Funk aponta que as editoras se ajustaram, oferecendo livros com formatos e conteúdos muito semelhantes, tão semelhantes que a necessidade de uma análise para a escolha de um LD torna-se, aparentemente, desnecessária. Essa constatação surge da percepção de que as editoras seguem os mesmos padrões ao

desenvolverem um livro, de modo que todos eles tenham: CDs com seus áudios; páginas na internet; propostas de acordo com o Quadro comum Europeu; o mesmo formato de exercícios; imagens oriundas das mesmas fontes; o mesmo padrão de cores, títulos e imagens (FUNK, 2004).

Outro ponto relevante que o autor destaca é que a qualidade do livro não indica, necessariamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Funk afirma que o resultado do processo de ensino-aprendizagem é multifatorial, e que o LD seria apenas um dos pontos analisados e que, sem dados empíricos, uma análise apenas do LD é incipiente (FUNK, 2004).

Funk questiona, ainda, o fato de os críticos se concentrarem exclusivamente na questão das mídias nos livros didáticos, sendo que os livros didáticos apresentam vários outros pontos questionáveis, tais como:

- os LD são insuficientes com relação à variedade de metodologias de aprendizagem, os exercícios e atividades oferecidos têm pouca relação com as possibilidades de uso da língua de forma real pelo grupo-alvo;
- os livros são desenvolvidos, local e temporalmente, distantes da situação de aprendizagem e, portanto, sem o conhecimento do público-alvo ou dos potenciais ou problemas individuais;
- o LD é visto como um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia;
- as obras, no formato atual, iriam contra o processo necessário de construção do conhecimento, se distanciando da teoria construtivista de aprendizagem, não respeitando a construção própria do conhecimento e as habilidades individuais;
- em relação ao ensino da gramática, os LDs não respeitam a progressão natural preexistente (FUNK, 2004).

Mesmo considerando todas essas fragilidades, os livros didáticos, segundo Funk, são desejados pelos professores. No entanto, para sua eficácia, os LDs precisam ser revistos em busca de melhorias (FUNK, 2004). A esse respeito o autor afirma:

[e]specialmente quando teoria e prática trabalham juntas, os livros didáticos podem ser um programa de aprendizagem graduado, ordenado e, teoricamente, bem fundamentado, uma diretriz que contém e disponibiliza

experiência teórica e prática, mas não uma oferta totalmente abrangente para o ensino.⁶² (FUNK, 2004, p, 42, tradução nossa).

Sendo assim, o autor apresenta uma proposta de ferramenta (uma lista) para a análise de LDs. A lista de critérios de Funk (Anexo A), composta por características de qualidade e seus indicadores, baseia-se sobretudo em uma estrutura voltada para o *Referenzrahmen* e o *Profile Deutsch*, focalizando as quatro habilidades, o vocabulário, a gramática e a fonética, a questão cultural, a oferta de mídias e os tipos de exercícios (*Übung X Aufgaben*). Um dos pontos com mais desdobramentos (ou seja, que abarca mais indicadores) é o da gramática e fonética.

A ferramenta apresentada por Funk (2004) é composta por 12 campos qualitativos e 41 indicadores. Os 12 campos qualitativos (marcados pela abreviação Qn, onde n representa o número do campo qualitativo) são: concepção e equipamentos de mídia; calibragem curricular; encaixe com relação à própria instituição; habilidade auditiva; habilidade de leitura; habilidade oral; habilidade escrita; concepção sobre exercícios e tarefas; gramática e fonética; trabalho com vocabulário; conteúdo/interculturalidade; avaliação; e autoavaliação.

Os 41 indicadores, por sua vez, são estabelecidos com o intuito de prevenir diferentes interpretações dos 12 campos gerais. A título de exemplificação, o campo Q1 (Qualitätsmerkmal 1), *Concepção e equipamentos de mídias*, tem como um dos indicadores o Indicador 1.2, *disponibilidade de CDs para os alunos?*, que propõe, por exemplo, a verificação da disponibilidade de CD gratuito para o aluno do livro texto (FUNK, 2004, p. 44).

Ao final da análise proposta por Funk (2004), a avaliação geral é quantitativa, pois quanto maior o número de pontos alcançados, melhor seria o LD analisado. No entanto, segundo o autor, por meio da análise mais detalhada de seus indicadores, que seriam indicadores de qualidade, também é possível considerar uma análise qualitativa; isso quando o responsável pela análise do LD vai além dos números e busca direcionar esses resultados para o seu público, analisando-os com mais cuidado.

⁶² Original em alemão: "Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht." Funk (2004, p, 42)

Desse modo, Funk (2004) argumenta que a lista de critérios apresentada por ele é um instrumento aberto e, portanto, um instrumento de trabalho a ser completado, não um conjunto de regras a serem seguidas (FUNK, 2004, p. 44). Isso significa que o instrumento de análise pode ser adaptado, adicionando-se ou retirando-se pontos que são essenciais ou irrelevantes do ponto de vista do avaliador que está analisando o LD.

6.1.2 Ruth Bohunovsky (2009)

Bohunovsky (2009) também aborda a importância de realizar a escolha adequada de um LD. A autora argumenta que a importância dessa escolha reside no fato de que os LDs influenciam, e até definem, o programa curricular e metodológico a ser adotado em sala de aula. Em seu artigo, a autora cita estudiosos como Uphoff (2009), Prabhu (2003) e Krumm (1994) (BOHUNOVSKY, 2009), e traz um breve histórico dos livros didáticos de alemão como língua estrangeira.

Na época de sua publicação (o artigo é de 2009), houve, segundo a autora, um crescimento no surgimento de novas editoras, todas trazendo, como já havia destacado Funk (2004), materiais muito semelhantes, com as mesmas promessas. O que difere aquele cenário do atual é o fato de que as editoras maiores estão comprando as editoras menores e algumas estão investindo nos livros digitais.

Quanto à produção de LDs, Bohunovsky (2009) argumenta que a elaboração dos livros didáticos se fundamenta não apenas em determinados conceitos metodológicos, mas também em concepções didático-políticas. Nesse caso, a autora se refere ao Quadro Comum Europeu (BOHUNOVSKY, 2009), o qual, segundo Uphoff (2009) recomenda a abordagem metodológica comunicativa.

Bohunovsky (2009) levanta uma crítica a respeito dos LDs, argumentando que, em geral, a definição do público-alvo das obras é muito ampla, ou mesmo indefinida. A esse respeito a autora cita Gross (2009 *apud* BOHUNOVSKY, 2009, p. 24), segundo a qual, “[b]aseadas em argumentos econômicos das editoras, as definições dos grupos alvo de livros didáticos especializados na área de economia são (muitas vezes) bastante gerais”. Gross se refere a livros didáticos especializados, como, por exemplo, livros destinados a especialistas na área de economia, mas a autora vai além, dizendo

que, se comparamos livros didáticos gerais com os especializados, “na realidade as diferenças são apenas pontuais” (GROSS, 2009 *apud* BOHUNOVSKY, 2009, p. 25).

Bohunovsky (2009), no entanto, estabelece que a definição de grupos alvo em livros didáticos gerais é ainda mais vaga. A autora, então, cita alguns exemplos, como: o livro que se dirige “a adultos sem conhecimentos prévios que estudam ou num país de língua alemã ou no exterior” (*Studio d*) BOHUNOVSKY, 2009, p. 25); ou o “livro didático moderno e comunicativo” que se dirige “a aprendizes adultos que querem aprender alemão de maneira rápida e eficiente” (*Begegnungen - Deutsch als Fremdsprachen*) (BOHUNOVSKY, 2009, p. 25).

Corroborando o que é apresentado por Funk (2004), Bohunovsky também vê semelhanças entre as editoras. No entanto, baseando-se em Faistauer (2006), Bohunovsky (2009) coloca que, apesar da aparente semelhança entre os livros, estudos apontam diferenças substanciais, como, por exemplo, a “autenticidade” dos textos, a presença de estratégias de aprendizagem, entre outras. Assim, segundo a autora, ainda se faz necessária uma análise mais aprofundada dos materiais, ou seja, ir além das informações dadas pelos autores nas introduções apresentadas por eles nos seus LDs. Com base nisso, a autora levanta um questionamento a respeito dos critérios a serem seguidos para a escolha adequada de um livro didático (BOHUNOVSKY, 2009).

Após um breve relato sobre o histórico de critérios já utilizados em países de língua alemã, a partir de Mannheimer Gutachten (1977) e Stockholmer Kriterienkatalog (1990), a autora afirma que “não existe a possibilidade de se definir algum livro didático como o ‘melhor’ (BOHUNOVSKY, 2009, p. 27), pois o melhor livro vai depender de vários fatores pessoais e situacionais, o que impediria um pronunciamento geral e “objetivo” que possa avaliar a qualidade do livro. No entanto, Bohunovsky (2009) defende que, apesar disso, a escolha do livro não se resume apenas a um processo ou uma avaliação subjetiva, sem critérios válidos a serem estabelecidos e seguidos (BOHUNOVSKY, 2009).

Desse modo, a autora defende a necessidade de ferramentas de apoio para a escolha do LD, estando, assim, em consonância com a perspectiva de Funk (2004), segundo o qual “a importância que lhes [ao livro didático] cabe na escolha de um meio de ensino em uma instituição ou uma escola de línguas, não pode ser postulada independentemente do corpo docente e dos aprendizes” (FUNK, 2004, p. 44).

Segundo Krumm (1994 *apud* BOHUNOVSKY, 2009), teóricos defendem uma análise hermenêutica de livros didáticos, o que significa “uma integração dos conhecimentos teóricos e científicos com as experiências práticas e as exigências no campo didático” (KRUMM, 1994 *apud* BOHUNOVSKY, 2009, p. 27). Assim, surgem as listas de critérios destinadas a avaliações de LDs. Nesse sentido, Bohunovsky (2009) retoma Funk (1994), o qual defende que, sem preparação ou conhecimento teórico, o trabalho de análise e escolha do livro didático pode ser contra produtivo (FUNK, 1994 *apud* BOHUNOVSKY, 2009).

A autora ressalta, ainda, a importância da observação de dois pontos antes da elaboração de um novo catálogo com critérios para análise e escolha de um LD: que o catálogo de critérios elaborado seja relevante para o público-alvo específico (no caso dela, em sua maioria, estudantes universitários de várias áreas) e que o livro não seja fechado, isto é, que funcione como uma espécie de roteiro, dando espaço para sua adaptação ao âmbito específico onde será usado (BOHUNOVSKY, 2009).

Por fim, Bohunovsky (2009) propõe uma nova lista de critérios (Anexo B), a qual baseia-se na lista de critérios de Funk (2004), de onde a autora retira alguns critérios que considera menos importantes para o seu grupo alvo. Essa lista foi realizada por alunos de uma disciplina sobre crítica e análise de livros didáticos. Antes de elaborarem a nova lista de critérios (Anexo B), outras listas foram analisadas e discutidas. Ademais, além de retirar da lista alguns critérios que não cabiam ao seu público, o grupo acrescentou outros critérios que consideravam importantes para o contexto escolhido. Afinal, conforme Funk (2004), o catálogo deve ser visto como um instrumento aberto e ampliável e não como um documento normativo.

Na ferramenta proposta por Bohunovsky (2009), a forma de avaliação é composta por um valor dado para A (relevância) e B (se existe ou não qualidade). O resultado, ou a nota final, segundo a autora, não é um cálculo objetivo para a escolha, mas, sim, deve servir como base para uma discussão e uma reflexão, para se fazer uma escolha mais adequada (BOHUNOVSKY, 2009).

6.1.3 Rosemarie Buhlmann (2012)

Muitos profissionais e instituições que trabalham com o ensino de língua alemã pedem ajuda e conselho ao Instituto Goethe para a escolha do que seria o melhor LD

para o ensino de alemão. No entanto, por diferentes razões, inclusive por contrariar princípios da instituição, o Instituto Goethe não poderia simplesmente indicar um LD. Assim, a autora Rosemarie Buhlmann criou um material de referência (Anexo C) que pode auxiliar, principalmente por meio de seminários de formação docentes, na escolha de um LD adequado a cada contexto. A respeito de sua proposta, a autora defende que

[o] objetivo dessas dicas é oferecer uma base tão neutra, compreensível e confiável quanto possível para o conselho desejado ou para a discussão de livros didáticos, e fornecer instrumentos apropriados, por exemplo, em um seminário, para uma discussão útil sobre livros didáticos. Eles oferecem muitas informações base, que podem ser particularmente úteis na realização de seminários⁶³ (BUHLMANN, 2012, p. 6, tradução nossa).

Além de atender a necessidade de atualização das ferramentas para seleção de LD, o material de referência proposto por Buhlmann busca um novo caminho, fugindo de resenhas não atuais e oferecendo um instrumento praticável no momento da avaliação e da análise de um LD (BUHLMANN, 2012).

Uma das justificativas apresentada pela autora para a elaboração do instrumento seria o fato de que, apesar do número crescente de LDs para o ensino de alemão, as publicações sobre avaliação e análise de LD haviam diminuído à época. No entanto, com o surgimento do Quadro Comum Europeu de Línguas, tornou-se ainda mais urgente a necessidade de um instrumento de análise de LD mais de acordo com o contexto. A autora ressalta, ainda, que esse instrumento precisaria ser atualizado não só na área de alemão como também no campo das línguas estrangeiras de modo geral. Para além disso, a autora defende que a análise e a avaliação de LD profissionalizantes e de áreas técnicas também precisariam ser revistas (BUHLMANN, 2012).

Além das listas de critérios a serem utilizados para a avaliação e a análise de um LD, o instrumento proposto por Buhlmann apresenta uma explicação para cada um dos pontos centrais de sua lista de critérios, o que pode ser útil na elaboração de seminários de formação (BUHLMANN, 2012). Para os fins desta pesquisa, argumentamos que esse aspecto em particular torna o instrumento em questão uma

⁶³ Original em alemão: Diese Hinweise haben das Ziel, eine so weit wie möglich neutrale, nachvollziehbare und verlässliche Basis für die gewünschte Beratung bzw. für die Lehrwerksdiskussion zu bieten und entsprechende Instrumente für eine nutzbringende Auseinandersetzung mit Lehrwerken z. B. in Seminaren bereitzustellen. Sie bieten zahlreiche Hintergrundinformationen, die insbesondere bei der Durchführung von Seminaren nützlich sind (BUHLMANN, 2012, p.6).

ferramenta de consulta relevante e prática, pois teria o potencial de fazer com que os professores possam fazer uma análise com base em critérios claros e compreensíveis.

Segundo a autora, os professores, tanto de DaF quanto de DaZ, ainda mantêm a ilusão de um LD ideal (BUHLMANN, 2012). Dentre os motivos para a manutenção dessa postura entre os professores, a autora cita: currículo escolar; instituições superiores; o tempo de preparo das aulas; o condicionamento à consciência didático-metodológica do professor.

A respeito desse último ponto, a autora cita dois aspectos, por assim dizer, condicionantes. Por um lado, é possível que o professor não tenha tido, durante a sua formação, nenhum contato com a análise crítica de um LD ou que não tenha conhecimento, por exemplo, sobre objetivos de aprendizagem, tipologia de exercícios etc. Assim, o professor não entenderia o porquê de algo não funcionar em sua aula. Por outro lado, também pode ocorrer de a editora, quando apresenta o seu novo LD, somente apresentar o que é interessante do seu ponto de vista, sem trazer uma discussão baseada em princípios didáticos-metodológicos.

Buhlmann (2012) cita, ainda, alguns fatores que podem influenciar na escolha do LD, nem sempre considerando o grupo alvo ou os objetivos das ações. Dentre esses fatores que, segundo a autora, podem definir ou influenciar a escolha do LD, estão: i. resolução de superiores, tendo por critérios, muitas vezes, o preço, motivos políticos e ideológicos, orientação por exames e planejamentos tradicionais, além da falta de um currículo nas escolas e nos cursos de línguas; ii. votação do grupo; iii. influência de colegas; iv. componentes que acompanham o livro didático, especialmente o livro do professor; v. o nível de treinamento e formação de quem escolhe; e vi. Informações fornecidas pelo fabricante (BUHLMANN, 2012).

É importante ressaltar, conforme defende Neuner (1994 *apud* BUHLMANN, 2012, p. 13), o LD tem papel relevante no decorrer das aulas: ele define os objetivos, as fases das aulas, a forma social da aula (frontal, individual, em dupla, em grupo etc.), a escolha das mídias para a aula (CDs, quadro, slides, livro de exercício etc.) e as formas de avaliação.

Sendo assim, para que o professor e, conseqüentemente, seus alunos não se tornem dependentes dos LDs, eles devem poder avaliar e analisar os LDs de forma

segura. Só assim poderão tê-lo como uma ferramenta a ser usada em aula com consciência e soberania (BUHLMANN, 2012).

Os professores se deparam, em inúmeras situações, com a necessidade de refletir sobre a escolha de um novo LD: quando iniciam o trabalho com um livro novo; quando precisam participar, junto com outras pessoas, da escolha de um novo LD para a instituição onde trabalham; ou quando percebem que o LD utilizado não é apropriado ao grupo e precisam buscar alternativas. Em todos esses exemplos, faz-se necessária a adoção de critérios significativos para que seja elaborado um parecer menos subjetivo a respeito do LD a ser escolhido. Buhlmann (2012), no entanto, reforça que, assim como os LDs, os critérios também se modificam com o tempo, haja vista que são fenômenos versáteis e mutáveis.

Por esse motivo, Buhlmann (2012) traz um breve histórico do desenvolvimento das ferramentas utilizadas para a avaliação de um LD. A autora cita o *Mannheimer Gutachten* (ENGEL, 1977), criado por um grupo de DaF a pedido do Ministério das Relações Exteriores, e o *Mainzer Gutachten* (1980), os mais recentes, considerando a data do seu artigo (2012), *Stockholmer Kriterienkatalog, die Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse* e o *Kriterien zur Lehrwerkgutachtung für die Praxis*. Por meio da análise dessas ferramentas, podemos observar muitas mudanças nos pontos analisados por cada uma delas. Aspectos valorizados atualmente, como estratégias, autonomia de aprendizagem e diferenciação, já aparecem no catálogo de Funk, em 1998 (BUHLMANN, 2012). Nesse sentido, a autora reafirma que “os critérios são funções do tempo no qual eles são formulados”⁶⁴ (BUHLMANN, 2012, p.17, tradução nossa), tanto que todas essas ferramentas se tornaram obsoletas com o surgimento do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*, criado em 2001.

Buhlmann (2012) argumenta, ainda, que, ao contrário dos primeiros pareceres (Mannheimer e Mainzer Gutachten), as listas de critérios são instrumentos flexíveis que permitem uma análise e uma avaliação personalizadas dos LDs pelo professor. No entanto, ela também afirma que “listas de critérios não estão livres de problemas,

⁶⁴ Original em alemão: Kriterien sind [...] ebenso Funktionen der Zeit, in der sie formuliert werden (BUHLMANN, 2012, p.17).

se estas forem tidas como absolutas. Entretanto elas são, ao contrário dos antigos pareceres, facilmente modificáveis”⁶⁵ (BUHLMANN, 2012, p. 17, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, aquele que quiser criar ou recriar uma lista de critérios pode acrescentar, retirar ou modificar seus critérios conforme suas necessidades e as de seu grupo-alvo. Novos desenvolvimentos didáticos e metodológicos também podem ser adaptados (BUHLMANN, 2012). Em síntese, diferentemente de pareceres que eram direcionados a LDs já existentes no mercado e que, portanto, rapidamente tornavam-se obsoletos, listas de critérios são ferramentas flexíveis, por isso mais duradouras que os pareceres, e que podem ser usadas por professores em diferentes contextos, inclusive acrescentando, modificando ou retirando critérios.

Além de defender a eficácia da lista de critérios em detrimento dos pareceres, a autora aponta, ainda, a necessidade de distinção entre os termos “*análise de um LD*” e “*avaliação de um LD*”. Em uma análise, segundo Buhlmann (2012), verifica-se o que o LD contém ou não, como, por exemplo: livro de exercícios, CDs, textos autênticos, exercícios específicos para cada habilidade, objetivos relacionados a interculturalidade, entre outros. A análise serve, portanto, como base para uma posterior avaliação do LD. Segundo a autora, a análise exige maior neutralidade e menos emoção. Em uma avaliação, por sua vez, verifica-se se o LD analisado é ou não adequado ao grupo-alvo pré-definido pelo professor.

A partir dessas duas definições, Buhlmann (2012) apresenta suas listas de critérios (Anexo C) criadas para a análise de um LD, além de uma lista de critérios para a avaliação de um LD. Entretanto, antes de apresentar a lista de critérios para avaliação de LD, a autora desenvolveu duas tabelas que buscam ajudar a definir o perfil e o contexto do aprendiz, como indivíduo e dentro da instituição na qual ele está inserido, ferramenta imprescindível para uma escolha mais assertiva (BUHLMANN, 2012).

6.1.4 Dietmar Rösler e Nicola Würffel (2014)

Rösler e Würffel são os autores que mais falam sobre a importância de conhecer o grupo alvo para a escolha do LD. Além disso, detalham as características

⁶⁵ "Kriterienraster sind also nicht problemlos, wenn sie verabsolutiert werden. Sie sind im Gegensatz zu Gutachten aber jederzeit leicht veränderbar" (BUHLMANN, 2012, p. 17).

dos três grupos que seriam mais comuns no mercado (infantil, jovens e adultos). Os autores criticam a inexistência de outras categorias, como, por exemplo, adultos mais maduros (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Os mesmos autores defendem que existe uma contradição entre os objetivos de professores e editoras: comercialmente, o livro didático deve atingir o maior número possível de alunos; o professor, por outro lado, deseja LDs que combinem da melhor forma possível com seu grupo concreto de alunos (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Partindo desse cenário, Rösler e Würffel são claros em relação à necessidade de critérios bem estabelecidos para a escolha de um LD. Os autores argumentam que, mesmo para a escolha de um LD para um público-alvo específico, são necessários critérios bem estabelecidos. No entanto, os autores reforçam que a adequação do livro ao grupo alvo é um dos critérios mais importantes (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Partindo desse pressuposto, Rösler e Würffel (2014) desenvolveram um esquema que apresenta indicadores importantes (cf. Figura 8) que o LD deve apresentar para estar adequado ao perfil do seu grupo.

Figura 8 - Importantes indicadores em um LD sobre a adequação ao público-alvo



Fonte: RÖSLER; WÜRFFEL, 2014, p. 45

Além de o critério *idade* ser destacado por Rösler e Würffel, os autores reforçam que há uma grande diferença entre jovens de 14 e de 16 anos. Os autores ressaltam que, entre essas duas faixas etárias, há uma diferença cultural no entendimento do que é infância e de quando começa a adolescência (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014, p.

46). Desse modo, considerando a importância da idade na escolha do LD, eles listam algumas características que os LDs devem apresentar para cada faixa etária: crianças, jovens e adultos.

Em relação às crianças, os autores argumentam que os LDs devem ser claros e com imagens adequadas, apresentar temas do mundo infantil, diálogos que as crianças consigam enunciar e por meio dos quais se sintam representadas, além de incentivar a aprendizagem de forma holística (mãos, pés, barulhos etc.), oferecer histórias engraçadas e evitar metalinguagem (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Já em relação ao público jovem, o material precisa ser claro e pode ter menos imagens, não pode soar infantil de forma alguma, deve apresentar jovens protagonistas que precisam vivenciar/superar situações interessantes, além de trabalhar formas textuais que fazem parte do cotidiano do aluno, considerando, por exemplo, as redes sociais. Além disso, para essa faixa etária o LD deve conter temas relevantes para jovens, dispensando certos temas pessoais que, na visão dos jovens, não devem ser trabalhados em sala de aula, além de trazer novo vocabulário e novas estruturas de forma variada, diversificando formas de trabalho, privilegiando aulas através de projetos (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Rösler e Würffel (2014) consideram difícil descrever como devem ser os LDs para jovens, devido à dificuldade de definição dos grupos, pois alunos com 13 anos podem ter interesses muito diferentes de alunos de 15 anos, assim como jovens que vivem no campo e na cidade apresentam desejos diferentes. Os autores apresentam, no entanto, algumas características específicas desse grupo: a capacidade cognitiva se desenvolve muito nessa faixa etária, os jovens mudam psicológica, física e socialmente, se orientam através de outros, gostam de grupos, apresentam dificuldades para se concentrar e desenvolvem interesses que não têm muito a ver com a escola (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

No que concerne ao público adulto, Rösler e Würffel dizem ser difícil definir características específicas para um LD destinado aos adultos. Entretanto, dois pontos fundamentais devem ser considerados: seu conhecimento prévio e sua experiência de vida. Essa perspectiva coaduna com o que apresenta Grein (2013, p. 60), a respeito da aprendizagem de uma língua adicional por pessoas mais velhas. Em síntese, Grein (2013) defende que uma pessoa mais velha, por exemplo, com 80 anos,

que sempre se manteve ativa, ou seja, aprendendo algo, pode aprender melhor do que um jovem de 30 anos que não procurou aprender nada desde os 18 anos.

Sob essa perspectiva, os adultos normalmente têm objetivos claros e sabem o porquê querem aprender uma língua. Eles se orientam bem com os LDs e precisam de indicadores para os objetivos. Além disso, se eles já aprenderam alguma outra língua, normalmente a aprendizagem de uma terceira língua se dá de maneira mais rápida, tendo uma progressão íngreme (*steile Progression*). Rösler e Würffel também abordam a questão da contrastividade, ou seja, a comparação, durante o processo de aprendizagem, da língua já adquirida com aquela que se está aprendendo. Nesse ponto, os autores chamam a atenção para a necessidade do cuidado com as possíveis *interferências* (RÖSLER; WÜRFFEL, 2014).

Além desses dois pontos considerados importantes pelos autores de LDs, a idade e a(s) língua(s) já aprendida(s) pelo aluno, Rösler e Würffel apontam que existem vários outros critérios que são observados durante o desenvolvimento de LDs. Assim, os autores explicam que, dentro da didática de línguas estrangeiras, foram desenvolvidos e discutidos diferentes critérios para a avaliação de materiais didáticos, posteriormente surgindo também as listas de critérios para avaliação de LDs, como o *Mannheimer Gutachten* (Engel, 1977) e depois o *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm, 1985), e seguidos de muitos outros, dentre eles os apresentados nesta pesquisa.

Por fim, Rösler e Würffel apresentam sua lista de critérios (Anexo D), elaborada com base em pontos discutidos em seu artigo. Com o título *Raster zur Einschätzung von Lehrwerken*, a lista de critérios apresenta 8 campos principais de análise: componentes do LD; objetivos de aprendizagem; construção do LD; progressão; temas/conteúdos; contrastividade; mídias; e configuração (organização). No total, a lista apresenta 27 critérios, sendo que o campo com mais critérios é o campo de temas/conteúdo, contando com 7 critérios, seguido pelo campo componentes do LD, com 6 critérios.

Assim como Funk (2004) e Bohunovsky (2009), Rösler e Würffel sugerem que, se o leitor julgar necessário, pode acrescentar outros critérios à lista.

6.1.5 Nils Bernstein e Claudia Liampallas (2015)

Bernstein e Liampallas defendem que os LDs se fazem presentes na maioria das instituições de ensino e têm uma influência central na elaboração das aulas. Assim como Funk (2004), Bohunovsky (2009) e Friederici (2019), Bernstein e Liampallas concordam que existem vantagens e desvantagens no uso do LD; dentre as vantagens apontadas pelos autores, encontram-se: “além de orientar-se pelo Quadro Comum Europeu, apresentar continuidade e, dependendo do LD, autonomia de aprendizagem, é possível perceber que há uma economia no tempo de preparação das aulas”⁶⁶ (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015, p. 103, tradução nossa).

No entanto, os autores não explicam como se daria, a partir do LD, a autonomia de aprendizagem. A esse respeito, Bernstein e Liampallas retomam Funk (2004), segundo o qual uma das características negativas do LD seria a falta de autonomia de aprendizagem. Na verdade, Funk não afirma, de fato, que LDs não fomentam a autonomia de aprendizagem, no entanto essa colocação aparece na sua *lista de pecados (Sündenregister)* do LD. Funk retoma o pensamento de Gick (1989), que, por sua vez, afirma que o LD é o principal impedimento no caminho da autonomia da aprendizagem; por outro lado também retoma a perspectiva de Koenig (1996), segundo o qual é possível promover essa autonomia também através do LD (FUNK, 2004).

Conforme exposto, há divergências, na literatura, a respeito do papel do LD na promoção da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Bernstein e Liampallas (2015) concordam que no LD também há desvantagens, lembrando, portanto, os mesmos pontos já levantados por Funk (2004) e Thaler (2011).

Bernstein e Liampallas também criticam a forma como se dá a escolha de um novo LD nas instituições de ensino. Segundo os autores. “algumas (instituições) se orientam pela escolha de uma instituição renomada, outras se decidem simplesmente pela disponibilidade ou pelas condições oferecidas pela editora”⁶⁷ (BERNSTEIN e LIAMPALLAS, 2015, p. 104, tradução nossa).

⁶⁶ Original em alemão: Der Vorteil neben Orientierung am Referenzrahmen, Kontinuität und – je nach Lehrwerk – Lernautonomie ist dabei ganz pragmatisch auch darin zu sehen, dass sich die Unterrichtsvorbereitung ökonomischer gestaltet (BERNSTEIN e LIAMPALLAS, 2015, p. 103).

⁶⁷ Original em alemão: Einige orientieren sich an der Wahl einer renommierten Institution, andere entscheiden ganz profan nach der Verfügbarkeit oder den vom Verlag gebotenen Konditionen. (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015, p. 104).

Além disso, os autores observam a evolução dos LDs pela ausência de uniformidade metodológica entre as obras, destacando pluralismo metodológico entre as diferentes publicações. Apesar disso constatam, em alguns casos, a presença, em diversos LDS, de determinados métodos, como, por exemplo, certos tipos de exercícios (BERNSTEIN e LIAMPALLAS, 2015). Essa perspectiva mais plural vai de encontro ao que Funk (2004) e Bohunovsky (2009) pensavam a respeito dos LDs, quando estes afirmavam que os LDs são todos muito parecidos, chegando a questionar, inclusive, se haveria a necessidade de uma análise. Essa ideia de homogeneidade, no entanto, foi desconstruída através de estudos que mostram diferenças substanciais nas publicações mais atuais (BOHUNOVSKY, 2009).

Adotando um percurso semelhante àquele adotado por Bohunovsky (2009) e seus alunos de graduação, Bernstein e Liampallas propõem como ferramenta de análise uma lista de critérios elaborada, em 2012, em um workshop realizado na Universidade Nacional Autônoma do México. Trata-se de uma proposta de análise de LDs objetiva e sincrônica. Para a elaboração dessa lista de critérios, foram analisadas, durante o workshop, diferentes ferramentas de análise de LDs (Krumm, 1995; Duszenko, 1994; Funk, 2004), dentre as quais decidiu-se pela ferramenta de Funk como base para a elaboração da ferramenta apresentada no Anexo E (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015).

O catálogo de critérios de Bernstein e Liampallas (2015) é composto por 13 categorias: concepção geral; textos; língua; temas e conteúdo; habilidades; exercícios; gramática; fonética; aspectos históricos e culturais de um país; estratégias de aprendizagem; autonomia de aprendizagem; (auto)avaliação; e interculturalidade. Para cada categoria foram elaboradas entre 3 e 22 perguntas fechadas (com resposta de sim ou não), com poucas perguntas abertas, somando um total de 119 perguntas (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015). Além disso, os autores trazem alguns subitens que não são pontuados, mas que podem ajudar na avaliação, como, por exemplo, o item 2.1, que trata da variedade de tipos textuais, no qual questiona-se a existência de diferentes tipos de textos, sendo que os subitens são os possíveis tipos de textos que poderiam ser reconhecidos no LD.

Assim como nas propostas de Funk (2004) e Bohunovsky (2009), a forma de avaliação é feita por meio da atribuição de um valor (0-2) dado para A (relevância) e B (se existe ou não / qualidade). Bernstein e Liampallas (2015), no entanto, sugerem

a multiplicação de A por B, ao invés da adição, eliminando, assim, um item caso este seja irrelevante ou não exista, pois seria multiplicado por zero. Com base em Rösler (2012), Bernstein e Liampallas (2015) argumentam que os critérios são avaliados sincronicamente e objetivamente (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015).

Bernstein e Liampallas acrescentam, ainda, que após o experimento de dois LDs escolhidos com base na lista de critérios desenvolvida por eles, pode-se observar, depois de uma reflexão detalhada, uma avaliação diferente por parte dos professores envolvidos. Isso porque com relação à progressão, concluiu-se que só se consegue saber quantas lições serão trabalhadas em determinado espaço de tempo depois de se trabalhar com o LD. Apesar disso, como resultado da experiência de análise, observou-se que o LD didático escolhido através da ferramenta proposta foi considerado melhor que o outro, o qual não passou pelo processo de escolha auxiliado pelos critérios. No entanto, os autores reforçam que essa não é uma comprovação empírica (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015).

6.1.6 Gabriela Marques-Schäfer e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (2017)

As autoras Schäfer e Rozenfeld (2017) apresentam uma proposta diferente para a análise e a escolha do livro ou material didático, trazendo reflexões importantes sobre os conceitos de plurilinguismo, interculturalidade e letramento crítico, e fazendo uma relação entre esses pontos. Em síntese, as autoras propõem que os professores, durante a sua prática pedagógica, analisem e selecionem o material didático pautando-se nos conceitos acima mencionados. Para isso, elas discutem cada conceito e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, para sugerir uma lista de critérios qualitativos para análise e seleção de livros didáticos, as autoras se baseiam na abordagem ou pedagogia pós-método, utilizando-se do sistema tridimensional de Kumaravadivelu (2003), cujos parâmetros são particularidade, praticidade e possibilidade, cada qual com suas micro e macroestratégias. As autoras ressaltam, ainda, a possibilidade do exercício do Letramento Crítico no uso das macroestratégias para a análise e a seleção do LD.

Como o contexto europeu (onde surgiu o Quadro Europeu Comum de Referências de Línguas, no qual quase todos os LDs de alemão se baseiam) propõe uma educação plurilíngue. Schäfer e Rozenfeld (2017) distinguem os conceitos

multilinguismo e plurilinguismo. De acordo com as autoras, o multilinguismo ocorre quando há uma coexistência de diferentes línguas em um mesmo contexto geográfico, o que pode influenciar a escolha de uma língua adicional a ser ensinada em um contexto escolar. O plurilinguismo, por sua vez, está relacionado às experiências das pessoas com diferentes línguas e culturas.

Sendo assim, as autoras argumentam que “é necessário valorizar os repertórios linguísticos e as competências parciais de cada indivíduo, visto que cada aluno traz consigo uma bagagem linguística própria com domínios e habilidades linguísticas de níveis diferentes” (cf. PICKBRENNER, 2017 *apud* SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p. 90). Ambas defendem, ainda, que o domínio de outro idioma é comum em nossa sociedade e traz vantagens cognitivas para o indivíduo que aprende, além de contribuir para a integração social e sua qualificação acadêmica e social (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p. 90).

Para Schäfer e Rozenfeld, a interculturalidade é “um fenômeno social cada vez mais comum no Brasil, que é a presença de pessoas de diferentes culturas e regiões do próprio país e do mundo dentro de um mesmo contexto geográfico e de uma mesma comunidade escolar, formando grupos sociais multiculturais” (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p. 91). Segundo essas autoras, o conceito de interculturalidade tornou-se indissociável do ensino de língua e cultura. Nesse sentido, baseando-se em Krumm (2007), afirmam que:

aprender uma língua estrangeira significa, na perspectiva de uma abordagem comunicativa, aprender a reconhecer o outro, realizar comparações entre a cultura do outro e a própria, sem julgamentos automáticos e negativos, refletir sobre a cultura do país da língua alvo e a do próprio país do aprendiz, e ser capaz de trocar de perspectivas e se colocar no lugar do outro. (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p. 91).

Selecionar um material didático pensando em um ensino que considere uma abordagem intercultural e plurilíngue vai na direção do objetivo pedagógico proposto a partir do Letramento Crítico (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017). Sob essa perspectiva, o Letramento Crítico só ocorre quando o indivíduo, depois de alfabetizado, se posiciona cultural, crítica e socialmente diante de suas leituras, escutas ou o que vê nas mídias sociais (ROJO, 2013 *apud* SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p. 92).

Ao relacionar o Letramento Crítico com a abordagem comunicativa, Mattos e Valério (2010) apontam que as duas perspectivas se assemelham no que diz respeito

ao protagonismo do aprendiz, ao foco na diversidade de gêneros textuais e na autenticidade de situações significativas para o aprendiz. Apesar das semelhanças, as autoras também veem divergências, sobretudo no que se refere à consciência linguística, pois a abordagem comunicativa busca a solução do problema, enquanto o Letramento Crítico busca problematizá-lo. Sendo assim, Mattos e Valério concluem que o ensino de língua é um caminho para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e para a formação de cidadãos. Desse modo, seriam alcançados os dois objetivos, atendendo tanto a pedagogia do Letramento Crítico quanto a abordagem comunicativa, além das novas orientações curriculares para o ensino médio (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 153 - 154).

Alguns estudiosos (FUNK, 2004; RÖSLER; WÜRFFEL, 2014) defendem que não há clareza na definição de público-alvo por parte das editoras e autores de livros didáticos. Schäfer e Rozenfeld, no entanto, afirmam que existe uma oferta bastante rica de material didático para o ensino de línguas, em especial LDs de alemão como LE, abrangendo diferentes idades, profissões e interesses (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017). Mesmo assim, baseando-se em Rösler e Schart (2016 *apud* SCHÄFER; ROZENFELD, 2017), as autoras reconhecem as fragilidades dos LDs, tais quais: a pouca flexibilidade diante dos diversos contextos de ensino; a insensibilidade diante de contextos locais; e a dificuldade de atender, com apenas um material, a individualidade de cada aluno.

Defendendo a ideia de que o material didático deve ser guiado por ações pedagógicas que promovam o contato com um universo novo, com uma perspectiva de um mundo diferente, em direção ao plurilinguismo e ao Letramento Crítico, Schäfer e Rozenfeld sugerem, com base nos princípios da pedagogia pós-método, a elaboração de uma lista de critérios (Anexo F) que pode ser usada pelos professores no momento da escolha do livro ou do material didático (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017).

Partindo de uma abordagem pós-método, o professor não precisa seguir à risca a proposta de um material didático, ele está livre para tomar suas decisões sobre como adotar e seguir um material, tornando-se, assim, mais crítico e trabalhando com seus alunos através de projetos (SCHÄFER; ROZENFELD, 2017).

As autoras defendem que, ao se orientar por macroestratégias, os professores exercem o Letramento Crítico e a abordagem intercultural. Assim, elas elaboraram

uma lista de perguntas com base em dez macroestratégias que podem orientar professores, e futuros professores, diante da necessidade de escolha de algum material didático. Essas macroestratégias são: maximizar oportunidades de aprendizagem; facilitar interações negociadas; minimizar incompatibilidades perceptuais; ativar descobertas intuitivas; promover conscientização linguística; contextualizar insumo linguístico; integrar habilidades linguísticas; promover autonomia do aprendiz; assegurar relevância social; e aumentar consciência cultural.

Para cada macroestratégia, as autoras propõem algumas perguntas norteadoras (cf. Anexo F) para a análise do material didático. A título de exemplificação, na macroestratégia 8, *Promover autonomia do aprendiz*, elas colocam três perguntas: se o material possibilita a atuação autônoma do aluno; se o material pode se conectar a outros materiais para uso do aluno fora do ambiente escolar; e quais seriam esses outros materiais.

Em uma segunda tabela, as autoras propõem, ainda, algumas perguntas para verificar se o material didático atende aos parâmetros de particularidade e praticidade. Assim como na primeira tabela, são sugeridas perguntas para a verificação do cumprimento desses parâmetros. No parâmetro da particularidade, por exemplo, questiona-se se o material vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pela instituição escolar ou por documentos oficiais.

Assim como nos estudos abordados nas seções anteriores, Schäfer e Rozenfeld não pretendem, com seu trabalho, esgotar a discussão sobre o tema, mas sim levar o professor a uma reflexão durante a escolha de um LD, uma reflexão baseada nas macroestratégias de ensino propostas pela pedagogia pós-método.

6.1.7 Luisa Friederici (2019)

Friederici (2019) inicia seu artigo afirmando que: “[I]vros didáticos são em muitas instituições indiscutivelmente uma parte central das aulas de línguas estrangeiras” (FRIEDERICI, 2019, p. 281). Além disso, se baseando em Krumm (2010), a autora argumenta que os LDs, principalmente em países que não falam alemão, são responsáveis, através de seus textos e temas, por dar acesso à língua e cultura alemãs. Ademais, por falta de um plano de ensino local, o LD, muitas vezes, ocupa o esse lugar e serve como diretriz curricular para as aulas (KRUMM, 2010 *apud*

FRIEDERICI, 2019). Com base nesses argumentos, Friederici (2019) afirma que a introdução de um novo LD em uma instituição é um passo importante e requer uma reflexão cuidadosa.

A autora defende, ainda, que antes de se investigar se determinado LD está de acordo com um contexto institucional específico, este contexto deve ser analisado e caracterizado (FRIEDERICI, 2019). Assim, Friederici (2019) enfoca a caracterização do grupo alvo. Para ela, existem três pontos a serem considerados em relação ao grupo alvo: o aprendiz, a instituição e o professor.

Segundo Friederici (2019), o professor e seu impacto na escolha do LD foram esquecidos em todos os artigos apresentados sobre o tema até o momento. No entanto, a autora destaca a importância de cada um dos pontos relevantes na escolha do LD: o aluno, pois é com ele que o material apresentado será utilizado; a instituição, pois ela define determinados processos e restrições; e, por fim, o professor, que a autora considera tão importante quanto o aluno, pois é ele que vai, através do LD, planejar as aulas (FRIEDERICI, 2019).

Depois de explicar a diferença entre Livro didático (*Lehrwerk*) e livro texto (*Lehrbuch*), segundo a qual o *Lehrwerk*, além do livro texto, é composto por tudo que o acompanha (CDs, áudios, vídeos etc.), a autora afirma que, de acordo com Krumm (2010), os LDs apresentam quatro funções centrais nas aulas de alemão como língua estrangeira: objetivos de ensino-aprendizagem; conteúdo; alunos; e métodos de ensino (atualmente estamos na quinta geração de LDs e estes não apresentam mais uma concepção metodológica rígida dominante) (cf. KRUMM, 2010 *apud* FRIEDERICI, 2019). Desse modo, tendo em vista que os LDs não são mais simplesmente definidos por suas concepções metodológicas (FRIEDERICI, 2019), justifica-se a necessidade de um estudo detalhado a respeito da adequação dos LDs.

Nesse sentido, Friederici (2019) destaca que antes de buscar um LD adequado para um determinado contexto institucional, este deve ser analisado e caracterizado. Conforme exposto anteriormente, a autora subdivide esse contexto em três aspectos: primeiro devem ser compreendidas as circunstâncias institucionais em si, depois deve ser analisado o perfil dos alunos e, por fim, vem a caracterização do professor, este último aspecto constitui a inovação da pesquisa de Friederici (2019). Esse é, justamente, um dos pontos que diferencia a proposta de Friederici daquela realizada por Buhlmann (2012), a qual também propunha um quadro de critérios para o contexto

da aprendizagem e outro para o perfil do aprendiz, mas não propunha nenhum quadro para o perfil do professor. E é nesta caracterização do público-alvo que Friederici se concentra.

Sendo assim, em relação à *caracterização das circunstâncias institucionais*, a autora analisa três pontos considerados por ela importantes: diretrizes externas colocadas para a instituição; diretrizes internas; e a estruturação do curso.

No que diz respeito à *caracterização do aluno*, quatro pontos são considerados pela autora: a idade; os hábitos de estudos e o nível de formação; o conhecimento da língua materna e de línguas estrangeiras; e, por fim, a motivação e o objetivo na aprendizagem da língua alemã.

Quanto à *caracterização do professor*, por sua vez, a autora considera três pontos importantes: a formação e a experiência profissional; o nível linguístico e o conhecimento DACHL (FRIEDERICI, 2019).

Com base na constatação da necessidade de reconhecer a caracterização do grupo alvo seguindo os seus critérios, a autora criou uma ferramenta que antecederia a escolha de um LD, o *Analyse raster zur Charakterisierung der Zielgruppe* (Anexo G), o qual seria utilizado antes de se fazer uma análise de um LD que se intenciona introduzir em determinada instituição de ensino.

Nesse sentido, a autora defende que, antes de se analisar o LD, é preciso analisar o público-alvo que fará uso desse LD. Assim, ao invés de termos uma lista de critérios para a análise de um LD, teremos uma lista com critérios para a caracterização do grupo alvo: caracterização da instituição, caracterização do aluno e caracterização do corpo docente. Com base nessas caracterizações, então, define-se as necessidades que devem ser supridas pelo LD a ser analisado.

Por fim, a autora apresenta três tabelas de análise como base para a caracterização do grupo-alvo. Como ilustração, apresentamos a Tabela 1 conforme elaborado por Friederici (2019).

Tabela 1 - Grade de análise da caracterização das circunstâncias institucionais

		Lehrwerk
Externe Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> ● nationale/ regionale Curricula ● politische Leitlinien ● weiteres 		
Interne Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> ● methodisch- didaktisches Konzept ● Zielsetzung 		
Kursaufbau <ul style="list-style-type: none"> ● Kursdauer ● Wochenstunden ● Verhältnis Virtualität zu Präsenzzeit 		

Fonte: FRIEDERICI, 2019, p. 300

6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS FERRAMENTAS ANALISADAS

Como pode ser observado, nas discussões apresentadas na seção 6.1, em todos os trabalhos analisados, os autores destacam que o LD é uma ferramenta ainda presente nas aulas de línguas adicionais e é um material que tem ou ao qual é dada grande importância, muito embora também haja críticas por conta de inadequações ou problemas, como os apontados por Funk (2004).

Partindo do pressuposto de que o LD continuará fazendo parte do dia a dia escolar, cabe aos teóricos, aos autores e às editoras a busca por melhorias e aperfeiçoamento desta ferramenta. Aos professores e às instituições que farão uso desse material, cabe fazer a escolha do material já existente no mercado baseada em critérios claros. Por isso, entender os catálogos e listas já existentes que podem auxiliá-los nessa escolha, é fundamental. Neste trabalho, temos como um dos objetivos centrais a compreensão de como estas listas e catálogos foram criadas, como elas vêm evoluindo, suas características específicas, bem como a apresentação de um olhar mais crítico de sua praticidade. Assim, avançamos em direção a uma análise hermenêutica de LDs, como proposta por Krumm em 1994, buscando uma aproximação maior da teoria com a prática.

Alguns dos autores dos estudos discutidos criaram suas listas para auxiliar profissionais da área de ensino de línguas adicionais na escolha do LD, são eles: Funk (2004); Buhlmann (2012); Rösler e Würffel (2014); Schäfer e Rozenfeld (2017); Friederici (2019). Bohunovsky (2009) e Bernstein e Liampallas (2015), por sua vez, testam e ampliam ferramentas já criadas modificando e ampliando a lista de critérios de Funk (2004). Podemos considerar, inclusive que Bernstein e Liampallas se afastaram do modelo de Funk, atualizando-o com novos critérios, podendo ser considerado como um material inédito.

Analisando cuidadosamente as sete ferramentas apresentadas neste trabalho, pode-se observar vários pontos relevantes que serão doravante apresentados e discutidos. Chamamos a atenção, por exemplo, para a evolução do papel do aluno (diferenciação entre públicos-alvo, diferentes habilidades a serem desenvolvidas, temas tratados, layouts específicos etc.). Nesse sentido, os catálogos de Funk (2004), Bohunovsky (2009) e Bernstein e Lianpallas (2015) davam grande destaque para o Quadro Comum Europeu de Línguas, no entanto, posteriormente constata-se um olhar mais criterioso para o público-alvo, especialmente se observarmos as ferramentas propostas por Buhlmann (2012), Rösler und Würffel (2014) e Friederici (2019). Esses autores lançam seus olhares para a definição de grupo alvo, reforçando que o aluno é o foco das aulas, e, por isso, o reconhecimento do seu contexto deve ter a devida importância no momento da escolha do LD. Buhlmann (2012, p. 24, tradução nossa) afirma que: “a funcionalidade de um livro didático só pode ser de fato avaliada com base nos perfis dos alunos e no contexto de aprendizagem”⁶⁸. Friederici (2019) também segue essa linha de pensamento, acrescentando ainda a descrição do perfil do grupo de professores no grupo-alvo a ser definido.

É possível diferenciar as sete ferramentas analisadas em quatro diferentes direcionamentos: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Funk, Bohunovsky e Liampallas); Pedagogia pós-método (Marques-Schäfer e Rozenfeld); caracterização do público-alvo (Buhlmann e Friederici); e definição do grupo-alvo (Rösler e Würffel).

Muito embora Rösler e Würffel (2014), Buhlmann (2012) e Friederici (2019) refiram-se, em seus trabalhos, ao público-alvo, acreditamos ser possível dividir o

⁶⁸ Original em alemão: Die Beurteilung der Funktionalität eines Lehrwerks kann realistischerweise also nur vor dem Hintergrund von Lernerprofilen und dem Lernkontext erfolgen (BUHLMANN, 2012, p. 24).

pensamento desses autores em dois grupos: de um lado Rösler e Würffel (2014) e do outro Buhlmann (2012) e Friederici (2019). Fizemos essa distinção, pois Rösler e Würffel (2014), quando se referem ao público-alvo, tratam principalmente de grupos específicos, divididos por faixa etária (crianças, jovens e adultos), os autores criticam a definição vaga dos LDs e sentem falta de grupos mais bem delimitados, como por exemplo, LDs para adultos mais velhos ou para áreas mais especializadas, como medicina. Os teóricos buscam descrever as necessidades desses grupos e como os LDs atingiriam esses grupos, ou seja, como os livros didáticos seriam utilizados baseando-se em uma faixa etária. Essa poderia ser considerada uma visão abrangente de público-alvo.

Já Buhlmann (2012) e Friederici (2019), quando falam em caracterização do público-alvo, se referem a todos os indivíduos envolvidos no contexto em que o LD será utilizado, abrangendo não somente alunos, como também todo o contexto escolar. Nesse sentido, as autoras partem dos indivíduos pertencentes ao contexto de ensino-aprendizagem para definir o LD que deve suprir as necessidades desse público, ou seja, é a partir das características próprias do público-alvo que se escolherá o LD mais adequado para sua realidade de acordo com as características observadas. Nesse caso, o aluno encontra-se no centro, pensamento ilustrado pela Figura 7 da seção 4.3, na qual o LD não está no centro do processo, o qual foi deslocado para o aprendiz, uma vez que ele é o objetivo principal no processo de ensino-aprendizagem.

Friederici (2019) também se encarrega de dar lugar ao professor, agente até então esquecido nas outras propostas. A autora considera a caracterização do grupo alvo essencial para a análise e escolha de um LD, acrescentando a necessidade de se caracterizar também a instituição e, como algo novo, os professores que irão trabalhar com o futuro LD possivelmente escolhido.

De uma certa maneira, as três ferramentas se complementam, pois Rösler e Würffel (2014) apresentam uma lista de critérios mais ampla, que vai além da descrição do público-alvo, sem apresentar uma definição detalhada do grupo-alvo, sendo essa uma informação importante no trabalho de Friederici (2019). Assim, após o preenchimento da tabela proposta por Friederici (2019), uma segunda análise, baseada na lista de critérios de Rösler e Würffel (2014), tornaria o processo de escolha do LD mais completo, uma vez que a proposta desses autores abrange outros

aspectos importantes para a escolha de um LD, como: componentes do LD; objetivos de aprendizagem; organização do LD; progressão; temas e conteúdos; contrastividade; mídias; configuração. E cada um desses componentes conta com diversos critérios específicos. Na Figura 9, podemos perceber que a lista de Rösler e Würffel (2014), sugere como critérios, em vários momentos, a figura do aprendiz, a faixa etária e o público-alvo, o que iria ao encontro do proposto na ferramenta de Friederici.

Figura 9 - Critérios de Rösler e Würffel (2014) sobre público-alvo

Progression	
13.	Die Progression ist für die Zielgruppe angemessen.
Themen/Inhalte	
14.	Die Themen/Inhalte sind relevant für die Lernenden mit Blick auf ihre Lernziele.
15.	Die Themen/Inhalte sind für die Lernenden interessant.
16.	Die Themen/Inhalte sind dem Alter der Lernenden entsprechend ausgewählt und präsentiert.
17.	Die Themen/Inhalte wecken das Interesse an Deutschland insgesamt.
18.	Die Themen/Inhalte verletzen keine Tabus, die in der Lebenswelt/Kultur der Lernenden gelten.
19.	Die Themen/Inhalte entsprechen den Bildungszielen der Institution / der Schule.
20.	Die Abfolge der Lektionsthemen passt gut zur Zielgruppe / zum Kursprofil .

Fonte: RÖSLER E WÜRFFEL, 2014, p. 56, grifos nossos.

Rösler e Würffel (2014), muito embora mostrem preocupação com uma caracterização do público-alvo, o que fica claro na Figura 9, sua proposta não prevê a caracterização desse público, o que se torna mais evidente nas ferramentas de Friederici (2019) e Buhlmann (2012). A ferramenta de análise de Buhlmann (2012), apesar de já tratar de diversos elementos concernentes à escolha do LD, uma vez também traz a caracterização do público-alvo, não discute o papel do professor como um dos elementos que deveriam fazer parte do processo de escolha do LD, como fez Friederici (2019).

Nesse sentido, o professor como parte do público-alvo só aparece no trabalho de Friederici (2019). Schäfer e Rozenfeld (2017) citam o professor em sua lista de critérios, dentro dos parâmetros de particularidades, questionando se o material é

coerente com aquilo que o professor se identifica e acredita. Essa é uma colocação interessante, levando em consideração que as ferramentas buscam atender o público de aprendizes em relação à sua identificação com o material e suas possíveis crenças. Ademais, percebemos um olhar mais sensibilizado das autoras no que se refere ao papel do professor, ao considerarem também a sua identificação e as suas crenças, conforme pode ser observado pela Figura 10, o que não precisa excluir a visão do aluno.

Figura 10 - O professor como público-alvo em Schäfer e Rozenfeld (2017)
...está coerente com algo, com o qual eu, professor, me identifico e no qual acredito?

Fonte: SCHÄFER e ROSENFELD, 2017, p. 100, grifos acrescentados.

Os outros autores citados neste estudo colocam o professor como o agente que deve conhecer bem as ferramentas apresentadas e suas teorias para, então, conseguir fazer uma boa escolha do LD. Esse posicionamento pode ser visto, por exemplo, em Funk (1994), que afirma que sem este pré-conhecimento teórico por parte do professor, pode ocorrer uma análise com resultados contra produtivos.

Comparando os trabalhos de Rösler e Würffel (2014) e Friederici (2019) pode-se afirmar que as ferramentas apresentadas são diferentes. Por um lado, Rösler e Würffel (2014) desenvolvem uma lista de critérios para a escolha do LD, a qual considera cada grupo alvo com base em sua faixa etária (crianças, jovens, adultos); por outro lado, Friederici (2019) apresenta quadros com critérios para caracterização da instituição, do grupo de alunos e também dos professores que devem ser descritos antes da escolha do LD. Com base nos dados levantados durante a caracterização destes três pontos, será feita a análise e a escolha do LD. A autora busca uma descrição mais detalhada do público que fará uso do LD analisado, inclusive apresentando como proposta três tabelas, uma para cada um dos campos a ser investigado. Contudo deixa de apresentar uma ferramenta para a análise do LD em si. Consideramos que, embora as diferentes tabelas para definição do público-alvo sejam muito úteis para a análise do LD, não existe nenhuma lista de critérios que baseiem de forma clara a avaliação e a análise do LD.

Apesar de percebermos um avanço na reflexão sobre os critérios de escolha do LD, como, por exemplo, um direcionamento para o público-alvo, em nenhuma das

ferramentas, o aluno é considerado como participante ativo no processo de escolha do LD. O aprendiz continua sendo o público que deve ser atendido pelo LD, não lhe sendo concedido nenhum protagonismo em sua escolha.

Por fim, cumpre ressaltar que, apesar dos autores reforçarem a importância do reconhecimento do público-alvo no processo da escolha do LD, não fica claro como pretendem obter todos os dados necessários para uma escolha bem-informada. Trazemos como exemplo um dos itens da análise de perfil do aprendiz proposto por Buhlmann (2012), no qual a autora sugere identificar “hábitos de estudos” (*Lerngewohnheit*); entretanto, para obter-se esta informação seria necessário criar uma ferramenta de levantamento de dados, a qual precisaria ser elaborada pelo responsável pela escolha do LD. Vários outros pontos da proposta de Buhlmann apresentam a mesma dificuldade, por exemplo: situação profissional, comportamentos, interesses, motivação para aprender a língua, competências de mídia etc.

6.3 A MOTIVAÇÃO NAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS LDS

Nesta seção discutiremos o ponto central desta dissertação, qual seja, a motivação e seu papel nas ferramentas de análise dos livros didáticos apresentadas.

6.3.1 O termo “Motivação” como critério nas ferramentas de análise

Como já apresentado nesta pesquisa, a motivação é um dos pontos mais relevantes no processo de aprendizagem de uma segunda língua, tanto que a compreensão desse conceito é foco de pesquisa há décadas e ainda intriga os pesquisadores (DÖRNYEI, 2014, 2016, 2020; CSIKSZENTMIHALYI, 2014; RIEMER, 2011; WIATER, 2013).

O primeiro autor que traz a motivação como um critério de sua lista de categorias é Funk (2004, p. 47), a qual aparece apenas como “Consideração da motivação de aprendizagem”, apesar de ser mencionada apenas nesse ponto, como pode ser visto na Figura 11, o autor a relaciona a objetivos profissionais, ou seja, busca integrar a aprendizagem de um idioma com os objetivos profissionais (FUNK,

2004, p. 47), acionando assim a motivação extrínseca do aluno (REEVE; DECI; RYAN; 2004).

Figura 11 - A motivação em sua relação com os objetivos profissionais (FUNK, 2004)
11.3. Berücksichtigung der Lernermotivation, d. h. u.a. Integration des Fremdsprachenlernens für berufliche Zwecke von Anfang an. (Forderung von Profile deutsch)
Indikator: allgemein-kommunikative Handlungen (z. B. Termine machen) werden auch in beruflichen Domänen eingeführt, Berufsbilder des Alltags werden thematisiert (Berufe werden nicht nur als Vokabeln eingeführt).

Fonte: FUNK, 2004, p. 47

Bohunovsky (2009), por sua vez, talvez por procurar manter a estrutura da ferramenta de Funk (2004), segue o mesmo pensamento deste autor no que diz respeito à relação da motivação com as finalidades profissionais da aprendizagem de uma língua estrangeira, como mostrado na Figura.

Figura 12 - Motivação e finalidades profissionais (BOHUNOVSKY, 2009)
11.3. Consideração da motivação dos aprendizes, isto é, a integração da aprendizagem de uma língua estrangeira com finalidades profissionais
 Indicador: ações comunicativas gerais (p. ex., marcar compromissos) são introduzidas em âmbitos profissionais, tematização de imaginários de diversas profissões do cotidiano (introduzir as profissões não apenas como vocabulário)

Fonte: BOHUNOVSKY, 2009, p. 37

De acordo com o apresentado por Buhlmann (2012, p. 62), “Motivação” aparece como um dos critérios, muito embora não fique claro o modo como se deve preencher a tabela, pois não há nenhuma descrição específica desse item. A Figura 13 ilustra a menção à “Motivação” Buhlmann (2012, p. 62).

Figura 13 - Motivação na lista de critérios de Buhlmann (2012)

• Motivation

Fonte: BUHLMANN, 2012, p. 62

Já Bernstein e Lianmpallas (2015), que também criaram sua lista de critérios baseando-se na lista de Funk (2004), modificaram sua visão de motivação e acrescentaram um novo item à sua lista questionando se o LD é motivador, baseando-

se nos conceitos de aprendizagem de línguas de forma lúdica e criativa (BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015, p. 107).

Figura 14 - Livro didático motivador em Bernstein e Lianmpallas (2015)

1.15. Ist das Lehrwerk **motivierend**? (Gibt es Angebote zum **spielerischen, kreativen Umgang mit der Sprache** etc.?)

Fonte: LIAMPALLAS und BERNSTEIN, 2015, p. 107, grifos acrescentados.

Conforme apresentado na Figura 14 acima, os autores procuram esclarecer o sentido da motivação, mas ainda assim, de forma simplista, se levamos em consideração o conceito de motivação em si. No entanto, acredita-se que o professor ou responsável pela análise saiba o que deve buscar no LD, de forma a responder de forma clara se o material analisado é ou não fomentador da motivação.

Schäfer e Rozenfeld (2017) também apontam a importância da motivação na sua ferramenta de análise e avaliação do LD, na tabela de parâmetros, levam o professor a questionar se o material é capaz de despertar a motivação dos participantes. Mas também não esclarecem o que querem dizer exatamente com essa pergunta. O que desperta afinal a motivação de um aprendiz? Apesar disso, podem levar tanto os leitores quanto os estudiosos à reflexão. A figura ilustra o uso da motivação como um dos critérios apresentados por Schäfer e Rozenfeld (2017).

Figura 15 - Questionamento ao professor sobre a motivação em Schäfer e Rozenfeld (2017)

Parâmetro	Questionamento do professor diante de um material didático:
	Este material...
Particularidade	...vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pela instituição escolar/por documentos oficiais?
	...está coerente com a faixa etária dos alunos?
	...vai ao encontro do interesse dos aprendizes?
	...é capaz de despertar a motivação dos participantes?
	...está coerente com algo, com o qual eu, professor, me identifico e no qual acredito?

Fonte: SCHÄFER e ROZENFELD (2017, p. 100), grifos acrescentados.

A proposta de Friederici (2019) é a mais atual entre as ferramentas analisadas e ela é a primeira estudiosa que traz em seu artigo uma breve explicação sobre os tipos de motivação e que ressalta a relevância da motivação de um aprendiz no

processo de aprendizagem, inclusive, evidenciando a primazia pela motivação intrínseca. Citando Mahadi e Jafari (2012), a autora afirma: “a motivação do aluno é um fator crucial no processo de aprendizagem. E o caso ideal ocorre quando todos os participantes do curso são intrinsecamente motivados”⁶⁹ (MAHADI; JAFARI, 2012 *apud* FRIEDERICI, 2019, p. 290).

Como já mencionado anteriormente, Friederici (2019) não apresenta uma lista final para análise do LD, mas sim tabelas com critérios para descrição do público-alvo (instituição, grupo de professores e alunos), e na tabela de caracterização do aprendiz, a autora insere o item “Motivação”, associada aos objetivos para aprender alemão (cf. Figura 16), já que essa ferramenta é direcionada para o ensino-aprendizagem da língua alemã.

Figura 16 - Motivação como caracterização do aprendiz em Friederici (2019)

Item	Ausprägung	Anforderung an das Lehrwerk
Alter		
Lerngewohnheiten und Bildungsniveau		
Muttersprache und Fremdsprachenkenntnisse		
Motivation bzw. Ziel des Deutschlernens		

Fonte: FRIEDERICI (2019, p. 300), grifos acrescentados.

Analisando as sete ferramentas discutidas neste estudo, pode-se afirmar que, no decorrer dos anos, houve uma evolução e um aprofundamento de diversos critérios propostos para a escolha do LD, considerando os tipos de exercício, temas, tipos de aprendizagem, diferenciação, autonomia, conteúdos etc, entre eles, a motivação. Nesse sentido, foi possível perceber que através de critérios mais acertados, que ofereçam a possibilidade do avaliador do LD ter ferramentas que o levem, por meio de análise, avaliação e reflexão, a uma escolha mais acertada para o seu grupo-alvo,

⁶⁹ Die Motivation der Lerner ist ein entscheidender Faktor im Lernprozess. Im idealen Fall sind alle Kursteilnehmer intrinsisch motiviert (FRIEDERICI, 2019, p. 290 *apud* MAHADI e JAFARI, 2012, 232).

inclusive com relação ao fato de motivar o aluno ou grupo de alunos, poderia proporcionar a melhoria dos LDs e produzir um olhar mais aguçado para o seu público e suas necessidades, levando em consideração a preocupação por motivar os aprendizes de uma língua adicional.

Após a análise do termo Motivação diretamente nas propostas de ferramentas discutidas, percebeu-se a necessidade de buscar mais a fundo como estas ferramentas poderiam reforçar o olhar para a motivação, mesmo que não utilizassem o termo diretamente, pois consideramos que a construção da motivação, pode ir muito além de um único termo. Visto que a necessidade de nos mantermos em ação é constante e a motivação pode ser acionada de várias maneiras, que às vezes nem percebemos diretamente. Esse é o ponto que iremos tratar na próxima subseção, o fomento da motivação pelas ferramentas, mesmo que o termo não esteja explicitamente indicado.

6.3.2 Buscando a “motivação” nas entrelinhas

Apesar de a palavra "Motivação" não ser tão recorrente como esperávamos nas ferramentas propostas, considerando que a motivação parece ser indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, e tendo como base as reflexões de Dörnyei, para quem as ações e pensamentos dos alunos seriam guiados por estímulos motivacionais associados com seu ambiente de aprendizagem do momento (DÖRNYEI, 2020), pode-se cogitar que a motivação é cultivada indiretamente através de vários critérios propostos pelos autores nas sete ferramentas analisadas. Em outras palavras, mesmo que a palavra “motivação” não esteja explicitada nos critérios propostos, ela continua sendo um objetivo a ser alcançado e ponto central destas ferramentas de análise de LDs, pois sem qualquer tipo de motivação, o aluno tende ao insucesso na sua aprendizagem.

Assim, considerando as sete ferramentas, foi possível reconhecer a relevância da motivação através de termos, como, por exemplo, as palavras *interesse*, *aprendizagem para a realidade/ação*, *progressão*, *diferenciação*, entre outros.

Antes de passarmos à discussão dos elementos que tratam da motivação de forma indireta, conforme nossa análise, gostaríamos de recuperar alguns conceitos. Retomamos primeiramente o que Wiater (2018) colocou sobre o conceito da

motivação, para quem a motivação funciona como um princípio, trazendo o aluno a fazer parte do processo de aprendizagem, considerando, despertando e mantendo suas necessidades de aprendizagem e rendimento, estimulando assim, sua vontade de aprender (WIATER, 2018). Também destacamos o conceito de *flow*, proposto por Csikszentmihalyi (2014), essa experiência que, se vivenciada constantemente, promove a construção da motivação intrínseca do aluno, pois a experiência *flow* é autotélica, ou seja, a aprendizagem ocorre pelo prazer de aprender. Conforme exposto na seção 3.4, este autor sugere nove pontos sobre os quais podemos nos basear para alcançarmos no dia a dia esta experiência (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 133-134). Também damos destaque ao proposto por Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), na seção 3.5, ao discutirmos o conceito de DMC, que busca uma motivação mais prolongada através da definição de um objetivo final claro. Além disso, Dörnyei (2014) também nos sugere estratégias para a sala de aula, tanto para serem aplicadas individualmente quanto para aplicarmos em grupo (DÖRNYEI, 2014). Como já foi esclarecido nesta pesquisa, consideramos que a motivação não é estática. Isso significa que podemos cultivá-la no nosso meio escolar e temos a chance de transformarmos um ambiente não motivado em um ambiente motivado, para tanto, precisamos estar atentos a tudo e a todas as estratégias possíveis, e no caso dos LDs, a tudo que eles possam nos oferecer nessa direção.

Assim, as subseções a seguir apresentam os movimentos realizados pelos autores analisados na direção de tornar a motivação tópico central em suas ferramentas, para isso, trago alguns exemplos de como a *motivação* estaria sendo “positivada” nas ferramentas de análise e avaliação de LD.

6.3.2.1 Público-Alvo: idade e faixa etária

Como Buhlmann (2012), Rösler e Würfel (2014) e Friederici (2019) já enfatizaram ao tornar o conhecimento do público-alvo o foco da análise de um LD, a idade do aprendiz também é um aspecto importante a ser considerado quando pensamos em motivação, pois esse ponto é característica fundamental na definição do público-alvo. Esse é um dos critérios presentes nas ferramentas propostas que dão especial atenção ao aprendiz, como Buhlmann, Rösler, Würfel e Friederici.

Bohunovsky (2012), assim como Funk (2004), apesar de vislumbrar como seu público-alvo estudantes universitários, não coloca a idade como sendo um critério de sua lista.

Reforçando a importância do olhar para a idade do público-alvo, cito Salomo e Mohr (2016, p. 37), que argumentam que psicólogos e pedagogos enfatizam a necessidade de motivação de crianças e adolescentes no período escolar, isso porque estudos comprovam haver uma queda na motivação da aprendizagem no período escolar, principalmente da passagem do ensino fundamental ao médio. As autoras, baseando-se em um gráfico de Dotterer; MHale e Crouter (2009, p. 513), apontam ainda que meninas são, em geral, mais motivadas do que meninos. Tomando por base a ideia de que a motivação não é estática, as autoras afirmam que a motivação pela aprendizagem volta a aumentar no final do período escolar (SALOMO; MOHR, 2016).

Schäfer e Rosenfeld (2017) questionam, dentro do parâmetro da particularidade, como podemos ver na Figura 17 - Particularidade em relação à faixa-etária, se o material está adequado para a faixa etária dos alunos.

Figura 17 - Particularidade em relação à faixa-etária

Parâmetro	Questionamento do professor diante de um material didático:
	Este material...
Particularidade	...vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pela instituição escolar/por documentos oficiais?
	...está coerente com a faixa etária dos alunos?
	...vai ao encontro do interesse dos aprendizes?
	...é capaz de despertar a motivação dos participantes?
	...está coerente com algo, com o qual eu, professor, me identifico e no qual acredito?

Fonte: SCHÄFER e ROSENFELD (2017, p. 100), grifos acrescentados.

Segundo Salomo e Mohr (2016), após longa discussão sobre a indefinição sobre estabelecimento da faixa-etária, os jovens são indivíduos entre 12 e 19 anos, subdividindo-os em duas categorias, o grupo de jovens de 12-15 anos e o grupo dos 16-19 anos. E como já vimos, as autoras argumentam que há diferenças de comportamento na forma como lidam com as emoções, em relação à socialização, aos medos, ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de línguas (SALOMO; MOHR, 2016). Nesse sentido, elas realçam a importância da definição da faixa etária como um critério a ser analisado, pois, dessa forma podemos definir com mais

precisão o público que determinado LD deve atender, e buscar nele as melhores características que venham a suprir as necessidades do grupo definido.

6.3.2.2 Layout

Um dos itens que também aparece nas listas de critérios, é o *layout* do LD, que deve atender às diferentes faixas etárias (crianças, jovens e adultos) (RÖSLER e WÜRFEL, 2014). Segundo Rösler e Würffel, LDs para jovens não precisam ter tantas imagens quanto LDs direcionados para o público infantil.

Os autores associam diretamente, na sua lista de critérios, a idade ao layout, conforme Figura 18.

Figura 18 - Layout e faixa-etária

- Gestaltung**
26. Die Gestaltung ist altersgerecht (Farben, Schrift, **Layout der Seiten**, Illustrationen usw.).
 27. Das **Layout** hilft dabei, den Aufbau des Lehrwerks zu erkennen und sich zu orientieren (Lernaktivitäten durch Icons gekennzeichnet, aussagekräftige Überschriften usw.).

Fonte: (RÖSLER e WÜRFEL, 2014, p. 56), grifos nossos

Buhlmann (2012) não traz a palavra *layout* na sua lista de critérios, mas utiliza a palavra design (*Gestaltung*), um sinônimo, e apresenta alguns itens que vão nesta direção, como cores, desenho e fotos, como indicado na Figura 19

Figura 19 - Design como critério

- Gestaltungsmittel**
- Farben
 - typografische Mittel
 - topografische Mittel
 - Piktogramme
 - Visualisierung von Grammatik
 - lebende Kolumnentitel
 - Zeichnungen
 - Fotos
 - _____

Fonte: (BUHLMANN, 2012, p. 61), grifos nossos

Além disso, Buhlmann também se desdobra mais detalhadamente sobre a adequação da organização do LD e lá discorre sobre a importância do *layout* de forma mais explícita: “O layout de um livro didático, suas ilustrações e design tipográfico, ou seja, a impressão visual geral que causa no usuário, não tem pequena influência na maneira como ele trabalha com o livro didático”⁷⁰ (BUHLMANN, 2012, p. 30, tradução nossa).

Bernstein e Llampallas (2015) mencionam o *layout* já no primeiro grupo de critérios, questionando (cf. figura 20) se haveria relação entre *layout*, ilustração e idade do grupo alvo do LD.

Figura 20 - Relação layout – ilustração – grupo alvo

1.16. Ist das Lehrwerk in punkto **Layout** und **Illustration** zielgruppengerecht?

Fonte: BERNSTEIN e LIAMPALLAS (2015, p. 107), grifos acrescentados.

6.3.2.3 Interculturalidade

Riemer (2019, p. 372) afirma que um dos motivos que incentivaria o processo de aprendizagem do idioma alemão seria uma visão positiva da língua alemã e ou ainda uma ideia positiva estereotipada da Alemanha. Dessa forma seria natural esperarmos que nos critérios de avaliação para escolha de um LD aparecesse o item interculturalidade (*Landeskunde, Interkulturalität, Kontrastivität*) como mais um elemento que fomentaria a motivação dos aprendizes, já que esse ponto iria ao encontro dos interesses deles.

Assim, analisando as sete ferramentas podemos perceber que seis delas trazem esta temática como um dos critérios de análise, somente Friederici (2019) não menciona esse elemento, uma vez que seu ponto central é a descrição do público-alvo e esse elemento não o descreve, a não ser de forma indireta, associado ao componente “interesse”.

Funk (2004) e Bohunovsky (2009) trazem o campo qualitativo sobre aspectos culturais e alguns critérios a respeito da culturalidade, mas Bohunovsky vai um pouco além, e se debruça, especificamente, sobre a questão da interculturalidade e da

⁷⁰ Original em alemão: Das Layout eines Lehrwerks, seine Illustrationen und seine typografische Gestaltung, der gesamte optische Eindruck, den es auf den Benutzer macht, hat nicht wenig Einfluss auf die Art und Weise, in der er mit dem Lehrwerk arbeitet (BUHLMANN, 2012, p. 30).

contrastividade, perguntando se o material considera todos os países onde se fala a língua alemã e se o material sugere discussões sobre a cultura de outro país e sobre a própria cultura. Ela também indaga sobre o tipo de material que o LD oferece: fotos, entrevistas reais, texto autênticos com diferentes gêneros. A Figura 21 ilustra os questionamentos de Bohunovsky (2009) principalmente sobre o tópico interculturalidade.

Figura 21 - A interculturalidade do LD

Conteúdos / aspectos culturais

11.1. De acordo com os temas sugeridos dos níveis de competência europeus, transmite-se conhecimentos culturais explícitos e implícitos

Indicador: sumário, temas, fotos, entrevistas com pessoas reais e com opiniões divergentes

11.2. Ao lado do significado pragmático do estudo de aspectos culturais, é também objetivo de aprendizagem intercultural a sensibilização para percepção da sua própria cultura e da cultura da outra língua

Indicador: tarefas que focalizam questões e atitudes dos aprendizes, a tematização explícita de plurilinguismo e compreensão intercultural. O livro sugere discussões sobre imagens do outro e autoimagens, tanto culturais quanto nacionais.

11.4. O material considera todos os países onde a língua estudada é falada

Indicador: no sumário e nas lições aparecem todos os países da língua alvo

11.5. A aprendizagem cultural é sustentada com a inserção de diversos gêneros textuais de interesse para os alunos

Indicador: no livro, encontram-se textos autênticos de diferentes gêneros: textos literários, jornalísticos etc.

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 37 e 38), grifos nossos.

Buhlmann (2012), por sua vez, traz a interculturalidade como critério ligado aos temas e conteúdo, diferentemente de Funk e Bohunovsky que tratam a interculturalidade como uma questão independente. A lista de critérios proposta pela autora não deixa claro que elementos devem ser destacados ao analisar o tema interculturalidade, como pode ser observado na.

Figura 22 - Tema “interculturalidade”

Themen/Inhalte
• alltagsbezogene
• ausbildungsbezogene
• landeskundliche
• interkulturelle
• literarische

Fonte: (BUHLMANN, 2012, p. 59), grifos acrescentados.

Como fica evidenciado pela Figura 23, a autora também traz a questão da interculturalidade relacionada à oferta de exercícios, ou seja, questionando a existência de exercícios que se relacionem com a aprendizagem intercultural.

Figura 23 - Interculturalidade na oferta de exercícios

Übungsangebot
• fertigkeitsspezifisch
• zu kombinierten Fertigkeiten
• zur Aussprache
• zur Sprachmittlung
• zu Strategien
• zum Lernen Lernen
• zur Binnendifferenzierung
• zum interkulturellen Lernen

Fonte: (BUHLMANN, 2012, p. 60), grifos nossos.

Bernstein e Llampallas (2015) também ressaltam a interculturalidade, enfatizando a sensibilização sobre a própria cultura e a cultura da língua alvo nas aulas, e questionam se o LD intermedia a compreensão para opiniões ou visões de mundo diferentes.

Schäfer e Rosenfeld (2017) buscam, com o seu critério dentro das macroestratégias, um aumento da consciência cultural, questionando se o LD permite que ocorra, com sua utilização, uma discussão sobre aspectos culturais do próprio aprendiz como também de outras culturas.

6.3.2.4 Objetivo claro

Um dos primeiros itens da lista de condições elencadas por Csikszentmihalyi (2014, p. 133) para a vivência de uma experiência “*flow*” é que o aprendiz precisa ter

um objetivo claro para a sua tarefa. O mesmo ocorre na teoria DMC, de Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), segundo a qual o objetivo é essencial para que o indivíduo se mantenha motivado por um maior período. Esses mesmos autores afirmam que: “[...] orientação para objetivos é um pré-requisito para a geração de uma DMC” (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.13)⁷¹. Além disso, o objetivo é mais um dos critérios que aparecem nas ferramentas de análise de LDs apreciadas nesta pesquisa.

Tanto Funk (2004) quanto Bohunovsky (2009) e Bernstein e Llampallas (2015) destacam a necessidade de clareza de objetivo com um critério nas suas listas. No entanto, Bernstein e Llampallas colocam esse questionamento no item de “Concepção geral” do LD (cf. Figura 24).

Figura 24 - Transparência dos objetivos

1.9. Sind die Lernziele transparent und verständlich formuliert?

Fonte: BERNSTEIN e LIAMPALLAS (2015, p. 107), grifos nossos

Já Funk e Bohunovsky questionam a clareza dos objetivos no item “Avaliação/autoavaliação” (cf. Figura 25 e Figura 26, respectivamente).

Figura 25 - Objetivos de aprendizagem claros

Q12 Evaluation / Selbstevaluation

12.1 Die Evaluation von Unterrichtsprozess und –ergebnis ist integraler Bestandteil des Lehrmaterials

Indikator: Das Material enthält klare Lernzielvorgaben und in jedem Kapitel einen Rückblick auf das Erreichte. In regelmäßigen Abständen wird zur Selbstevaluation angeregt. Das Material enthält testvorbereitende Trainingsmaterialien

Fonte: FUNK (2004, p. 47), grifos acrescentados.

Figura 26 - Formulações claras para os objetivos

Q12	<p>Avaliação / autoavaliação</p> <p>12.1. A avaliação do processo e do resultado da aprendizagem é parte integral do material didático. Indicador: o livro contém formulações claras dos objetivos da aprendizagem e, em cada capítulo, há um resumo/retrospectiva daquilo que foi alcançado. Em intervalos regulares sugere-se a autoavaliação. O livro contém materiais de treinamento para provas e testes.</p>
------------	---

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 38), grifos acrescentados.

Schäfer e Rozenfeld, dentro dos parâmetros da particularidade, questionam se o material didático vai ao encontro dos objetivos estabelecidos pela instituição escolar

⁷¹ Original em inglês: [...] goal-orientedness is a prerequisite for the generation of a DMC (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014, p.13).

ou pelos documentos oficiais (SCHÄFER e ROZENFELD, 2017). No entanto, as autoras não enfatizam a necessidade da clareza desses objetivos e, ao focar em questões institucionais, parecem se distanciar dos objetivos direcionados ao interesse do aprendiz.

Friederici (2019), por sua vez, expressa a importância de uma meta, também relacionada às circunstâncias institucionais (FRIEDERICI, 2019), tal posicionamento está relacionado ao fato de a autora procurar uma descrição do público-alvo e não do LD em si; essa descrição de público é que seria considerada essencial para uma futura análise e avaliação de um LD. Se considerarmos, ainda, o dia a dia escolar, as metas estabelecidas pela instituição podem interferir diretamente no trabalho do professor em sala de aula, pois o professor vai estabelecer suas metas, juntamente, com seus alunos, com base no que a própria instituição estabelece.

Nesse sentido, não adianta, por exemplo, o professor propor trabalhos baseados em projetos se ele não tiver o tempo necessário para executar sua proposta, pois correrá o risco de não cumprir as metas da instituição. Assim, aquilo que denominamos, nesta pesquisa, como micro-metas (que ocorrem em sala de aula, a partir do planejamento do professor, muitas vezes baseado no LD escolhido pela instituição) são totalmente dependentes das macro-metas (que partem da instituição). Sob essa perspectiva, qualquer uma dessas metas só poderá ser atingida se as duas partes conversarem entre si.

6.3.2.5 Aprendizagem para a ação/realidade

Csikszentmihalyi (2014) já afirmava que as crianças precisam saber por que estão fazendo determinada coisa e a importância de fazê-lo. Essa afirmação vai em direção a uma das críticas aos LDs levantadas por Funk (2004), segundo o qual os exercícios e as tarefas propostas em LDs regularmente se distanciam das reais possibilidades de uso da língua do grupo-alvo, além do distanciamento temporal e físico da situação de aprendizagem do grupo de aprendizes (FUNK, 2004). Partindo dessa perspectiva, ambos os autores apresentam em suas ferramentas um olhar atento à LDs cujas propostas fomentem uma aprendizagem ativa, ou seja, baseada em ação (*Lebenswelt, Handlungsorientierung, Sprachhandlung*).

Segundo Babel e Hackl (2004 *apud* ABENDROTH-TIMMER; GERLACH, 2021), uma aprendizagem para a realidade (*Handlungsorientierung*) seria definida da seguinte maneira:

[e]ssa variante se resume a interpretar o próprio ensino como uma prática a fundamentar, testar, criticar e elaborar abordagens orientadas para as necessidades do mundo real e implementá-las com todas as consequências. Em tal prática, por um lado, podem ser cultivados os pré-requisitos motivacionais subjetivos delineados, sem os quais nenhuma vontade de se esforçar é concebível e, por outro lado, podem ser estabelecidas aquelas funções sociais sem as quais essa vontade teria que vir do nada para acontecer⁷² [...] (BABE; HACKEL, 2004 *apud* ABENDROTH-TIMMER; GERLACH, 2021, p. 42)

Segundo Abendroth-Timmer e Gerlach (2021), os alunos devem se perguntar quais discursos significativos são provocados em aula e se os formatos de discursos oferecidos poderão ser utilizados fora do contexto de sala de aula, isto é, em um contexto de comunicação real. Os autores argumentam que, para que se realize uma aula baseada em uma aprendizagem voltada para a realidade/ação, seria necessário um espaço de aprendizagem que ofereça proteção e que fomente disposição para experimentar novas estratégias de ação, além de fomentar o trabalho com tópicos socialmente relevantes para se questionar o mundo (ABENDROTH-TIMMER e GERLACH, 2021, p. 42).

Para atingirmos o cenário supracitado poderíamos recorrer às estratégias propostas por Dörnyei (2014), apresentadas na seção 3.5, como, por exemplo: aumentar as expectativas de sucesso dos alunos; tornar os materiais de ensino relevantes para o aluno (nesse caso é preciso considerar o LD); quebrar a monotonia do aprendizado; tornar as tarefas de aprendizagem mais interessantes; manter a imagem social do aluno positiva; criar a autonomia do aluno (DÖRNYEI, 2014, p. 526).

6.3.2.6 Tarefas baseadas em projetos

A respeito das tarefas, Funk (2004) propõe um equilíbrio entre exercícios e tarefas baseadas em atividades linguísticas reais (*Sitz im Leben*). Além disso, o autor

⁷² Original em alemão: [...] Diese Variante läuft darauf hinaus, den Unterricht selbst als eine Praxis der Grundlegung, Erprobung, Kritik und Ausarbeitung bedürfnisorientierter Weltzugänge zu interpretieren, anzulegen und mit allen Konsequenzen umzusetzen. In einer solchen Praxis lassen sich dann zum einen jene skizzierten subjektiven Motivationsvoraussetzungen kultivieren, ohne die keine Anstrengungsbereitschaften denkbar sind und zum anderen jene sozialen Funktionen etablieren, ohne die diese Bereitschaften ins Leere laufen müssen [...] (BABEL e HACKEL, 2004, p. 26 *apud* ABENDROTH-TIMMER e GERLACH., 2021, p. 42).

sugere o trabalho com projetos, ideia defendida, também por outros autores, como uma forma de trabalho que motiva os jovens aprendizes, conforme pode ser observado na Figura 27.

Figura 27 - Proposta de projeto no LD

8.2. Das Lehrmittel bietet sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten mit „Sitz im Leben“) als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an.
 Indikatoren: Es ist eine Progression der Übungen hin zu einer kommunikativen Aufgabe erkennbar. Das Verhältnis Übg./Aufg. ist ausgewogen (z. B. kein Übergewicht von Lückenübungen und Übungen zur sprachlichen Form). Es gibt Projektvorschläge.

Fonte: FUNK (2004, p. 46), grifos nossos

Bohunovsky (2009) defende a mesma perspectiva a respeito da proposta de trabalhos em forma de projetos, a qual é, inclusive, uma sugestão colocada por Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) para a fomentação de um processo motivacional mais prolongado, defendido pela teoria DMC, e seria uma implicação prática no ensino de línguas adicionais em nível de prazo (*Term-level*).

Buhlmann (2012) segue a mesma direção, colocando atividades voltadas à realidade do aluno e realização de projetos como critérios a serem preenchidos. Além disso, a autora defende exercícios abertos (*offen*) e fechados (*geschlossen*), seguindo a perspectiva de Funk (2004) a respeito de tarefas (*offen*) e exercícios (*geschlossen*), conforme Figura 28.

Figura 28 - Exercícios abertos e fechados

- handlungsorientiert
- projektorientiert
- formorientiert
- funktional
- geschlossen
- offen

Fonte: (BUHLMANN, 2012, p. 61), grifos nossos

Bernstein e Liampallas (2015) também focam em critérios que promovam uma aprendizagem direcionada a atividades realistas, sugerindo também trabalhos com projetos (cf. Figura X).

Figura 29 - Projeto como atividade realista

- | |
|---|
| 6.3. Gibt es Projektvorschläge? |
| 6.12. Gibt es Übungen zur interkulturellen Kompetenz/angemessenen Handlungsfähigkeit? |

7.3. Wird grammatische Kompetenz immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert?
7.4. Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung und Grammatik zur Folge, dass Systeme nicht im Block angeboten werden, sondern in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden?
8.5. Wird Wortschatz unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten und assoziativ geübt?

Fonte: BERNSTEIN e LIAMPALLAS (2015, p. 109-110), grifos nossos

Na lista de critérios de Schäfer e Rosenfeld, é possível perceber a busca por uma proposta de aprendizagem voltada à realidade do aluno quando as autoras levantam os seguintes questionamentos: se o material é significativo para o aprendiz; se o material permite ao aprendiz assumir uma postura ativa na sua aprendizagem; se ele está inserido em um contexto de uso da língua-alvo, ou seja, se apresenta situações reais de comunicação; se ele permite a conexão com outros materiais para uso do aluno fora do ambiente escolar, possibilitando, assim, a autonomia; e se tem relevância social (SCHÄFER e ROSENFELD, 2017).

6.3.2.7 Interesse

O interesse é um dos fatores que definem a resposta à questão “o que faz parte do mundo real de um adolescente?”. Assim, faz sentido buscar uma correlação entre motivação e interesse, termo este que também aparece com frequência nas listas de critérios para análise de livros didáticos. Interesse é um termo que pode gerar novas discussões, pois se mistura um pouco com “motivação”. De modo geral, se o aluno mostra interesse por algo, ele tende a estar motivado a aprender mais sobre isso.

A esse respeito, Wiater (2018) defende que o *interesse* por algo consiste em um estado de motivação duradoura. Salomo e Mohr (2016), por sua vez, afirmam que o *interesse* influencia a *motivação*. Assim, quando Rösler e Würffel (2014) citam, em sua ferramenta (como pode ser visto na Figura 30), as palavras interesse ou interessante, e tornam esses pontos um critério de reflexão para o momento da escolha de um LD, pode-se dizer que eles direcionam o olhar para o tema motivação. Desse modo, as autoras indicam como ponto relevante o estado motivacional do grupo-alvo do LD a ser analisado.

Figura 30 - Interesse em temas e conteúdos

Themen/Inhalte

14. Die Themen/Inhalte sind relevant für die Lernenden mit Blick auf ihre Lernziele.
15. Die Themen/Inhalte sind für die Lernenden **interessant**.
16. Die Themen/Inhalte sind dem Alter der Lernenden entsprechend ausgewählt und präsentiert.
17. Die Themen/Inhalte wecken das **Interesse** an Deutschland insgesamt.
18. Die Themen/Inhalte verletzen keine Tabus, die in der Lebenswelt/Kultur der Lernenden gelten.
19. Die Themen/Inhalte entsprechen den Bildungszielen der Institution / der Schule.
20. Die Abfolge der Lektionsthemen passt gut zur Zielgruppe / zum Kursprofil.

Fonte: RÖSLER E WÜRFEL (2014, p. 56), grifos nossos.

Além de Rösler e Würffel (2014), Buhlmann (2012) também traz *interesse* como um dos pontos a serem observados em sua ferramenta. Nesse caso, o interesse está inserido dentro dos critérios de definição do perfil do aprendiz. Na mesma lista de critérios (para definição do perfil do aprendiz) a autora insere também o termo *motivação*, no entanto não esclarece o que cada um deles significa.

Figura 31 - Interesse e motivação



Fonte: BUHLMANN (2012, p. 62), grifos nossos.

A respeito da ferramenta proposta por Buhlmann, destaca-se, ainda, que os termos *interesse* e *motivação* não estão inseridos na lista de critérios relacionado às ofertas de exercícios e que, no entanto, quando aborda a adequação da oferta de exercícios, a autora afirma que “os exercícios devem corresponder ao potencial de aprendizagem, aos interesses e à motivação dos aprendizes”⁷³ (BUHLMANN, 2012, p. 28, tradução nossa). Sendo assim, além de os termos *motivação* e *interesse* aparecerem na ferramenta, associados ao perfil do aprendiz, Buhlmann enfatiza, no seu texto introdutório, a importância desses termos na oferta de exercícios. No entanto, o fato de ambos os termos não estarem listados entre os critérios de análise

⁷³ Original em alemão: „Die Übungen müssen dem Lernpotenzial, den Interessen und der Motivation der Lernenden entsprechen“ (BUHLMANN, 2012, p. 28).

dos tipos de exercício pode contribuir para que esses pontos não sejam considerados no momento da análise dos exercícios. Desse modo, é possível afirmar que faltou um direcionamento mais preciso a respeito da motivação como um critério na lista para a análise do LD em si.

Schäfer e Rosenfeld (2017), assim como Buhlmann, também trazem os termos interesse e motivação na sua lista de critérios. As autoras questionam, no seu quadro de parâmetros da particularidade, se o material vai ao encontro do interesse do aprendiz e se teria o potencial para despertar a motivação dos participantes (SCHÄFER; ROSENFELD, 2017).

Figura 32 - Interesse como particularidade

...vai ao encontro do interesse dos aprendizes?
...é capaz de despertar a motivação dos participantes?

Fonte: SCHÄFER e ROSENFELD (2017, p. 100), grifos nossos

6.3.2.8 Progressão

Outro aspecto relevante para fomentar um ambiente motivacional entre os alunos, é a percepção da existência de que alunos são diferentes em vários aspectos (social, de idade, cognitivo...) e que estas diferenças precisam ser consideradas e respeitadas no momento do planejamento de uma aula. Os autores analisados tratam desse aspecto quando tratam, nas ferramentas propostas, da questão da progressão como critério a ser observado.

A progressão é citada por Funk (2004) e Bohunovsky (2009) como um indicador do critério sobre tarefas (trabalha ações linguísticas “relacionadas à vida”) e exercícios (trabalha competências isoladas), questionando se há uma progressão dos exercícios que proponha uma tarefa comunicativa, como apresentado na Figura 33. Nesse sentido, a progressão é analisada de uma forma mais pontual, isolada, voltada para os tipos de tarefas e exercícios, esse fato, entretanto, não diminui sua importância dentro da ferramenta, pois é possível compreender que há mais uma forma de enfatizar a importância da aprendizagem voltada para a realidade linguística do aluno, fazendo uso prático do que aprende.

Figura 33 - Progressão relacionada aos exercícios
Indicadores: percebe-se uma progressão de exercícios para tarefas comunicativas. A proporção entre os exercícios e as tarefas é equilibrada (p. ex., não há excesso de exercícios de lacunas ou de exercícios sobre pontos formais da língua). Há propostas para projetos.

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 35), grifos nossos

Reforçando a importância de uma progressão clara e com objetivos explícitos, podemos retomar Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), citados na seção 3.5, quando eles apresentam as condições básicas para a ocorrência da DMC, na qual a segunda condição proposta pelos autores, aponta que o aluno precisa definir o seu ponto de partida, manter uma rotina que, posteriormente, é abastecida por feedbacks energizantes, os quais devem manter o aluno no processo motivacional até atingir o seu objetivo. Aqui podemos incluir ainda a terceira condição, que argumenta que o aluno deveria acreditar em suas habilidades necessárias para resolver as ações propostas. Então podemos assumir que a progressão pode influenciar a corrente motivacional do aluno, pois se ela não for adequada ao aprendiz ou ao grupo, a corrente motivacional poderá se romper.

Buhlmann (2012, p. 60) apresenta um critério completo sobre a progressão dos objetivos de aprendizagem do LD como um todo, citando sete tipos de análises relacionadas à progressão dentro do LD, como pode ser observado na Figura 34: linguística, relacionada às habilidades, estratégias, se é linear ou concêntrica, plana (*flach*) ou íngreme (*steil*).

Figura 34 - Progressão dos objetivos de aprendizagem

Lernzielprogressionen
• sprachlich
• fertigungsbezogen
• strategisch
• linear
• konzentrisch
• steil
• flach
• _____

Fonte: BUHLMANN (2012, p. 60), grifos nossos.

Ter clareza sobre o tipo de progressão, se ela é plana ou íngreme, por exemplo, pode ser fundamental. Pois a progressão íngreme seria adequada principalmente para

adultos que pretendem aprender a língua rapidamente, uma vez que normalmente seus objetivos também são mais claros, estando associados ao trabalho, a uma viagem, ou estudo. Esse público busca resultados mais imediatos. Já para adolescentes e para o ensino de línguas em ambiente escolar, uma progressão plana tende a ser a mais adequada, até porque os jovens começam a desenvolver uma capacidade mais analítica de uma língua, segundo Salomo e Mohr (2016), a partir dos 13 anos. Isso significa que, até então, a aquisição da linguagem se dá de forma sintética, isso é, através da imitação, através da troca com outras pessoas ou repetindo situações comunicativas. Essas características não se encaixam com uma aquisição de língua analítica, na qual o aprendiz consegue perceber uma língua como um sistema, analisar suas formas, entender suas regras e inclusive perceber e formular suas próprias regras, com base em suas observações (SALOMO; MOHR, 2016).

Rösler e Würffel também lançam olhar para progressão, questionando se a progressão do LD está adequada para o grupo-alvo, e, assim, direcionando sua atenção para o LD como um todo.

Figura 35 - Progressão adequada ao público-alvo

Progression
13. Die **Progression** ist für die Zielgruppe angemessen.

Fonte: RÖSLER; WÜRFFEL (2014, p. 56), grifos nossos

6.3.2.9 Diferenciação

Outro ponto que merece destaque em nossa busca por motivação nas ferramentas observadas é a questão da diferenciação no contexto escolar.

Sobre essa questão, apresentamos, na Figura 36, a proposta de Bohunovsky (2009), que se baseou na lista de critérios de Funk (2004) para criação de sua lista, mas acrescentou um critério específico sobre diferenciação em sua ferramenta de análise, discutindo o trabalho diferenciado, com o intuito de respeitar os diferentes níveis de competência dos aprendizes.

Figura 36 - Diferenciação dos níveis de competência na língua alvo

8.3. É previsto o trabalho diferenciado, em sala de aula, para aprendizes com diferentes níveis de competência na língua alvo (diferenciação interna)
Indicador: exercícios para diferentes níveis de competência linguística numa mesma lição, dicas no livro para o professor

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 35), grifos nossos.

Além disso, Bohunovsky também sugere como critério de análise do LD a oferta ou não de atividades que atendam os diferentes tipos de aprendizes, como indicado na Figura 37.

Figura 37 - Sobre os diferentes tipos de aprendizes

9.10. No livro, encontram-se atividades que favorecem os diferentes tipos de aprendizes (cognitivo, auditivo etc.)

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 36), grifos acrescentados.

Buhlmann (2012), quando enumera pontos importantes na observação da oferta de exercícios, também propõe a diferenciação interna como um ponto a ser apreciado (cf. Figura 38).

Figura 38 - Diferenciação interna

Übungsangebot		
• fertigkeitsspezifisch		
• zu kombinierten Fertigkeiten		
• zur Aussprache		
• zur Sprachmittlung		
• zu Strategien		
• zum Lernen Lernen		
• zur Binnendifferenzierung		
• zum interkulturellen Lernen		

Fonte: BUHLMANN (2012, p. 60), grifos acrescentados.

Bernstein e Llampallas (2015), por sua vez, se dedicam à questão da diferenciação interna quando tratam dos critérios relacionados à concepção geral do LD, questionando se a diferenciação interna dos tipos de aprendizes é considerada no LD, como pode ser observado na Figura 39.

Figura 39 - Diferenciação interna dos tipos de aprendizagem

1.7. Wird eine Binnendifferenzierung der Lerntypen in dem Lehrwerk vorgenommen?

Fonte: BERNSTEIN; LIAMPALLAS (2015, p. 107), grifos nossos

Além disso, discutem esse tópico novamente quando listam os critérios sobre os exercícios, inquirindo se nos exercícios, os diferentes tipos de aprendizes e estilos de aprendizagem são atendidos.

Figura 40 - Diferenciação entre tipos de aprendizagem e estilos de aprendizagem

6.4. Werden in Übungen unterschiedliche Lerntypen bzw. Lernstile berücksichtigt?

Fonte: BERNSTEIN; LIAMPALLAS (2015, p. 109), grifos nossos

Apesar de já termos ferramentas que trazem a diferenciação como objetivo claro, podemos constatar que ainda é uma seara que precisa ser mais explorada. Inclusive, podemos considerar que as ideias de Csikszentmihalyi (2014), Wiater (2018) e Dörnyei (2020) conversam entre si e concordam que, entre outros aspectos, para a ocorrência de uma aprendizagem autotélica, há a necessidade da busca de equilíbrio entre habilidades e possibilidades de ação. Só assim o aprendiz se sentirá motivado para realização de uma tarefa. Além disso, reforçando a importância desse aspecto, e lembrando Dörnyei (2020), é possível dizer que, quando os desafios são maiores que suas habilidades, podemos levar os alunos ao estado de ansiedade.

6.3.2.10 Feedback/ (Auto)avaliação

Uma experiência *flow* e a ocorrência de uma DMC são facilitadas se você é desafiado, tem objetivos claros e recebe feedbacks claros (CSIKSZENTMIHALYI, 2014 e DÖRNYEI, MUIR e ABRAHIM, 2014). Mais um impulso para realização de uma experiência *flow*, seriam os feedbacks imediatos durante a realização de uma atividade. E dentro das listas de critérios, esse ponto também é apontado por alguns autores. Funk (2004) e Bohunovsky (2009) seguem o mesmo padrão e colocam esse critério dentro do campo avaliação/ autoavaliação, com vistas a observar a ocorrência, após cada capítulo, de uma verificação daquilo que foi aprendido e, de tempos em tempo, a oferta de um instrumento de autoavaliação, como pode ser observado em seus respectivos critérios Q12, ilustrado nas Figura 41 e Figura 42.

Figura 41 - avaliação e autoavaliação em Funk (2004)

Q12 Evaluation / Selbstevaluation**12.1 Die Evaluation von Unterrichtsprozess und –ergebnis ist integraler Bestandteil des Lehrmaterials**

Indikator: Das Material enthält klare Lernzielvorgaben und in jedem Kapitel einen Rückblick auf das Erreichte. In regelmäßigen Abständen wird zur Selbstevaluation angeregt. Das Material enthält testvorbereitende Trainingsmaterialien

Fonte: FUNK (2004, p. 47).

Figura 42 - avaliação e autoavaliação em Bohunovsky (2009)

Q12 Avaliação / autoavaliação

12.1. A avaliação do processo e do resultado da aprendizagem é parte integral do material didático.

Indicador: o livro contém formulações claras dos objetivos da aprendizagem e, em cada capítulo, há um resumo/retrospectiva daquilo que foi alcançado. Em intervalos regulares sugere-se a autoavaliação. O livro contém materiais de treinamento para provas e testes.

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 38).

Os autores também questionam se o LD incentivaria a autoavaliação como uma verificação de conhecimento, quando tratam da calibragem curricular que foi proposta, conforme pode ser observado nas Figura 43 e Figura 44.

Figura 43 - Avaliação e autoavaliação na calibragem curricular

Q2 Curriculare Kalibrierung**2.1 Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile deutsch**

*Indikatoren: Die Lehrwerksbände sind auf die Niveaustufen erkennbar zugeschnitten (A1, A2...? Sind die Kannbeschreibungen als zentrales Element im Inhaltsverzeichnis und in den Lektionen transparent gemacht? Es gibt präzise Aussagen zu „Profile deutsch“ im LHB? Lernerautonomie wird durch Aufgabenstellung gefördert? Die grammatischen Vorgaben (Umfang, Teilung, Stufung) der Niveaustufen werden umgesetzt (und nicht übererfüllt)? Portfolioarbeit, **Evaluation und Selbstevaluation** sind integrierte Bestandteile des Lehrmittels.*

Fonte: FUNK (2004, p. 44), grifos nossos

Figura 44 - Avaliação e autoavaliação na concordância curricular

Q2 Concordância curricular**2.1. Orientado pelo Quadro Comum Europeu**

Indicadores: os volumes do livro didático são adequados aos níveis de proficiência (A1, A2)? As definições dos níveis de competência aparecem de maneira transparente como elemento central tanto no sumário quanto nas lições? Promove-se a autonomia do aprendiz através do tipo de tarefa? Segue-se às indicações gramaticais (quantidade, separação, nivelamento) dos níveis de proficiência (sem exageros)? O trabalho de portfólio, **avaliação e autoavaliação são partes integradas do livro?**

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 33), grifos acrescentados.

Retomando o que Csikszentmihalyi (2014) argumenta sobre a possibilidade de tornarmos os nossos alunos experts, ou seja, indivíduos capazes de se autoavaliarem, tornando-se assim livres, independentes de uma avaliação externa, podendo definir o seu próprio caminho, inclusive decidir se querem parar ou seguir adiante, reforça ainda mais a importância do feedback. Além disso, esse argumento atesta mais um dos critérios de Csikszentmihalyi (2014) para o alcance da experiência *flow*, qual seja, a necessidade da sensação de controle. Através de objetivos claros, do respeito pelas habilidades e do feedback, o aluno saberia seus objetivos, as atividades estariam de acordo com suas habilidades e, por meio do feedback, teria a confirmação de que o que está sendo feito está correto ou receberia a orientação da necessidade de melhorar, e com isso, teria a sensação de controle do seu processo de aprendizagem.

Assim como o feedback é uma ferramenta crucial para a teoria *flow* de Csikszentmihalyi, ele também é para a teoria DMC de Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), pois esse elemento seria considerado central para a realização da DMC. Nesse sentido, o feedback possibilita o que os autores chamam de subobjetivos, ou seja, eles possibilitam ao indivíduo a sensação de controle e progresso na caminhada em direção ao seu objetivo final.

Bernstein e Llampallas (2015), em seu quadro geral sobre autonomia e autoavaliação, colocam várias perguntas relacionadas ao controle de aprendizagem. Eles perguntam, por exemplo, se há respostas para as atividades propostas para autocorreção, instrumentos de avaliação, listas, escalas e critérios para avaliação de rendimento, treinos para provas certificadas internacionalmente, exercícios que treinam a habilidade de se autoavaliar e avaliar um colega, como pode ser observado na Figura 45.

Figura 45 - Perguntas relacionadas à autonomia e autoavaliação

12.4. Gibt es Lernzielkontrollen?			
12.5. Gibt es Möglichkeiten zur Selbstkontrolle (z.B. Lösungsschlüssel)?			
12.6. Ist die Evaluation von Unterrichtsprozess und -ergebnis integraler Bestandteil des Lehrmaterials?			
12.7. Gibt es Checklisten, Skalen oder Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Leistungen?			
12.8. Gibt es Bezüge zu internationalen standardisierten Examen (TestDaF, ÖSD etc.)?			
12.9. Gibt es einen Sprachenpass oder ein Sprachenportfolio?			
12.10. Welche Übungen bietet das Lehrwerk, um die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Partnerbeurteilung zu entwickeln? _____			
12.11. Welche Möglichkeiten zur Einschätzung eigener sprachlicher Leistungen gibt es? _____			

Fonte: BERNSTEIN e LIAMPALLAS (2015, p. 111)

Através do estudo proposto aqui, é possível considerar o feedback como um dos pontos mais relevantes no processo motivacional do aprendiz de língua adicional. Entretanto, pode-se observar que a ideia de feedbacks nas ferramentas está muito relacionada a avaliação, autoavaliação, autocorreção ou feedbacks de colegas. Muito embora esse tipo de feedback seja importante, não nos parece suficiente para um aprendiz motivado alcançar a sensação de controle proposta por Csikszentmihalyi (2014), conforme colocado anteriormente. Tanto Csikszentmihalyi quanto Dörnyei, Muir e Ibrahim, quando tratam de feedbacks, se referem àqueles imediatos, oferecidos principalmente pelo professor, que auxiliam o aluno ao próximo passo a caminho do seu objetivo. Isso se aplicaria principalmente aos jovens, ainda muito inseguros, necessitando de uma confirmação durante o seu processo de aprendizagem. É possível que, com os feedbacks se tornando uma rotina no seu processo de aprendizagem, com o passar do tempo, possam ser tornar experts, como sugerido por Csikszentmihalyi (2014). Além disso, e através do domínio desta ferramenta fundamental para a aprendizagem, os alunos podem obter uma maior clareza do seu processo motivacional, prolongando a sua DMC (DÖRNYEI, MUIR e IBRAHIM, 2014) até alcançar seus objetivos.

6.3.2.11 Autonomia

O último aspecto que iremos tratar nesta seção, a partir do que foi observado nas ferramentas de análise de LD, é o termo autonomia. Como apresentado anteriormente (cf. seção 3.3), esse termo é um dos pilares da TAD (Teoria da Autodeterminação). Com a autonomia, o indivíduo controlaria seu comportamento e tomaria decisões baseadas nos seus interesses e valores (DECI e RYAN, 1985). Nesse sentido, considerando que as três necessidades básicas, de competência, de autonomia e de vínculo, quando estão interligadas e são interdependentes se fortalecem entre si (DECI; RYAN, 2000 *apud* GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), poderíamos sugerir que há interrelação entre motivação e autonomia o mesmo efeito de fortalecimento ocorreria. Já sabemos que a autonomia precisa ser construída e podemos argumentar em favor de que autonomia e motivação caminhem juntas, pois se, para mantermos a motivação precisamos de um objetivo claro, estes são escolhidos, em geral, pelos nossos interesses e valores e, depois de escolhidos,

precisamos ter a sensação de controle sobre nossas ações para conseguir alcançá-los, o que nos manteria motivados.

Levando em consideração nossas análises, foi observado que cinco das sete ferramentas trouxeram o termo autonomia na aprendizagem ou do aprendiz (*Lernautonomie/ Lernerautonomie*). Apenas duas ferramentas não trataram especificamente do termo autonomia, as ferramentas de Rösler e Würffel (2014) e de Friederici (2019).

Conforme pode ser observado na Figura 46, Funk (2004), ao tratar da autonomia, em seu critério Q2, relacionado à “calibragem curricular”, se detém na promoção desta por meio das tarefas realizadas pelos alunos.

Figura 46 - Fomento da autonomia do aprendiz

- Q2 Curriculare Kalibrierung**
2.1 Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile deutsch
*Indikatoren: Die Lehrwerksbände sind auf die Niveaustufen erkennbar zugeschnitten (A1, A2..? Sind die Kannbeschreibungen als zentrales Element im Inhaltsverzeichnis und in den Lektionen transparent gemacht? Es gibt präzise Aussagen zu „Profile deutsch“ im LHB? **Lernerautonomie wird durch Aufgabenstellung gefördert?** Die grammatischen Vorgaben (Umfang, Teilung, Stufung) der Niveaustufen werden umgesetzt (und nicht übererfüllt)? Portfolioarbeit, Evaluation und Selbstevaluation sind integrierte Bestandteile des Lehrmittels.*

Fonte: FUNK (2004, p. 44), grifos nossos

Bohunovsky (2009) vai além da autonomia do aluno, acrescentando um indicador de qualidade, no qual argumenta que o LD precisaria fomentar a autonomia do professor, dando preferência a um LD aberto. Nesse sentido além do critério que promove a autonomia do estudo relacionado ao tema gramática, apresenta também, como visto nas Figura 47 e Figura 48, um indicador de como professor ou avaliador poderia verificar este ponto no LD.

- Figura 47 - Incentivo ao trabalho autônomo do professor
- Q3 Concordância com relação à própria instituição**
3.1. O conteúdo do material é adequado para o tempo de aula disponível e as metas a serem alcançadas?
 Indicador: informações no livro do professor, estimativa com base em uma unidade
3.2. Qualificação dos professores para o trabalho com o material
Indicadores: livro didático aberto que valoriza o trabalho autônomo e individual do professor

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 33), grifos nossos

Figura 48 - Estudo autônomo dos aspectos gramaticais
9.7. Há um resumo dos aspectos gramaticais mais importantes do volume para o estudo autônomo e a sistematização

Indicador: os aspectos gramaticais são apresentados aos poucos ao longo das lições, há um resumo geral no final do livro

Fonte: BOHUNOVSKY (2009, p. 36), grifos nossos

Buhlmann (2012) já apresentava um critério para o fomento de uma aprendizagem autônoma. Mas se tomarmos apenas a proposta da lista, como visto na Figura 49, parece um critério vago, pois não há nenhum indicador de como verificar essa relação no LD durante a análise, assim como observado em alguns outros aspectos discutidos. Isso pode trazer problemas principalmente quando abordamos a questão da autonomia, que é tão complexa e abrangente.

Figura 49 - Em relação à aprendizagem autônoma

• zum autonomen Lernen		
• zur Reflexion		
• teilnehmerzentriert		

Fonte: BUHLMANN, (2012, p. 61), grifos nossos

Bernstein e Llampallas (2015), por sua vez, constroem uma lista de indicadores apenas para tratarem do quesito autonomia da aprendizagem e (auto)avaliação, deixando evidente a relevância desse aspecto em na sua lista de critérios, como pode ser observado na Figura 50.

Figura 50 - Autonomia da aprendizagem e (auto)avaliação

12. Lernautonomie und (Selbst-)Evaluation (maximal 36 Punkte)			
Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0-2 B: 0-2	A	B	A x B
12.1. Fördert das Lehrwerk Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit?			
12.2. Gibt es die Möglichkeit, individuelle Lernziele festzulegen?			
12.3. Gibt es Tests, Analysen oder Hinweise zu Lernertypen?			
12.4. Gibt es Lernzielkontrollen?			
12.5. Gibt es Möglichkeiten zur Selbstkontrolle (z.B. Lösungsschlüssel)?			
12.6. Ist die Evaluation von Unterrichtsprozess und -ergebnis integraler Bestandteil des Lehrmaterials?			
12.7. Gibt es Checklisten, Skalen oder Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Leistungen?			
12.8. Gibt es Bezüge zu internationalen standardisierten Examen (TestDaF, ÖSD etc.)?			
12.9. Gibt es einen Sprachenpass oder ein Sprachenportfolio?			
12.10. Welche Übungen bietet das Lehrwerk, um die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Partnerbeurteilung zu entwickeln? _____			
12.11. Welche Möglichkeiten zur Einschätzung eigener sprachlicher Leistungen gibt es? _____			

Fonte: BERNSTEIN e LIANPALLAS (2015, p. 111), grifos acrescentados.

Por fim, Schäfer e Rozenfeld (2017) destacam a autonomia do aprendiz no seu quadro de macroestratégias, apresentando na coluna da direita (cf. Figura 51) perguntas que podem nortear o avaliador no momento da análise do LD.

Figura 51 - Perguntas norteadoras sobre autonomia

8- Promover autonomia do aprendiz

...possibilita atuação autônoma do aluno?

...pode se conectar a outros materiais para uso do aluno fora do ambiente escolar? Quais seriam eles?

Fonte: SCHÄFER e ROZENFELD (2017, p. 98), grifos acrescentados.

6.3.3 Fechamento das análises de ferramentas para escolha do LD

Apesar de a palavra “motivação” ser um indicador claro da preocupação e da atenção dadas pelos autores sobre esse aspecto, com exceção de Friederici (2019), que descreve, no seu artigo, a importância da motivação e define os tipos de motivação, os outros autores discutidos aqui não aprofundam o assunto, simplesmente utilizam o termo “motivação” em suas tabelas de critérios, às vezes com uma vaga indicação do que se espera com isso (FUNK, 2004; BOHUNOVSKY, 2009; BERNSTEIN; LIAMPALLAS, 2015; SCHÄFER; ROZENFELD, 2017). Entretanto, ao observarmos com mais atenção os critérios propostos, torna-se possível perceber que, através deles, a motivação, entendida como dispositivo de ação, pode ser

atingida. Como exemplo, ao considerarmos um LD que apresenta temas associados aos interesses do seu público, provavelmente teremos um grupo mais motivado. Ou ainda, quando o LD cumpre com o critério de apresentar atividades voltadas para a realidade do aprendiz, para o seu cotidiano, de forma que ele possa realmente sentir que faz uso daquilo que ele está aprendendo, teremos também um aluno motivado.

Após a análise cuidadosa das sete ferramentas apresentadas, foi possível chegar ao entendimento que torna-se fundamental para o professor estabelecer como objetivo central a busca pela motivação. Ademais, através desta análise, ficou tangível que a motivação, sendo ela dinâmica e não estável, pode ser trilhada de várias maneiras. Podemos afirmar, ainda, que, para alcançarmos um ambiente com alunos motivados, precisamos considerar vários conceitos didáticos e/ou outras *palavras geradoras* (FREIRE, 2013).

Nesse sentido, é possível propor uma relação entre os termos e conceitos didáticos encontrados nas sete ferramentas analisadas, que se direcionam, nesta pesquisa, à escolha de um LD, mas que também podem servir como input para acender a centelha da motivação no dia a dia escolar, ambiente natural do professor e do aprendiz. Essa relação se daria a partir das duas teorias apresentadas nesta pesquisa, quais sejam, a busca pela experiência *flow* e uma DMC, ou seja, por um lado a aprendizagem que ocorre através de uma experiência autotélica (CSIKZENTMIHALYI, 2014), e, por outro, o prolongamento do estado motivacional do aprendiz (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014). Em outras palavras, conceitos didáticos e outros termos que podem impulsionar a motivação em sala de aula encontrados nas sete ferramentas analisadas podem ser correlacionados a algumas condições propostas por Csikzentmihalyi (2014) e Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), para alcançar uma experiência *flow* e desenvolvimento de uma DMC, que podem contribuir para o fomento e a construção da motivação intrínseca no aprendiz.

A fim de melhor compreender a relação entre os conceitos apresentados por Csikzentmihalyi (2014) e Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) e as ferramentas analisadas nesta dissertação, elaboramos dois quadros. No Quadro 3, procuramos estabelecer o diálogo entre a experiência *flow* e os conceitos didáticos que foram encontrados ao concluirmos nossa análise das ferramentas desenvolvidas para a escolha do LD.

Quadro 3 - Condições - Experiência flow X Conceitos Didáticos

Condições - experiência flow (CSIKSZENTMIHALYI, 2014)	Conceitos didáticos (Encontrados nas sete ferramentas analisadas)
1- Objetivos claros;	Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>); Objetivos; Interesse; tarefas baseadas em projetos;
2 - Feedbacks imediatos;	Autoavaliação; autocontrole; autonomia
3 - Habilidades compatíveis com os desafios;	Diferenciação ((Binnen)Differenzierung); Progressão; Cuidado com a interculturalidade; Layout; Idade; Público-alvo (necessidades dos alunos);
4 - Concentração profunda;	Interesse; Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>);
5 – Problemas foram esquecidos	Interesse; Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>);
6 - Controle é possível;	(Auto)avaliação; Autonomia;
7 – Autoconsciência desaparece	Interesse; Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>);
8 - A noção do tempo desaparece;	Interesse; Lebenswelt, Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>);
9 - A experiência ocorre de forma autotélica	A motivação intrínseca realiza-se.

Fonte: elaboração própria

Já o Quadro 4 traz a relação que pode ser estabelecida entre a DMC e os conceitos didáticos que se mostraram relevantes ao analisarmos as ferramentas de escolha de LD.

Quadro 4 - Condições DMC X Conceitos Didáticos

Condições - DMC (DÖRNYEI, MUIR, IBRAHIM, 2014)	Conceitos didáticos (Encontrados nas sete ferramentas analisadas)
1 – Objetivos claros	Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>); Objetivos; Interesse; tarefas baseadas em projetos;
2 – Estrutura clara e facilitadora: <ul style="list-style-type: none"> • Ponto de partida x ponto de chegada; • <i>Rotina</i>; • <i>Feedback regulares</i> 	Autoavaliação; autocontrole; autonomia;
3 – Sensação de controle	Diferenciação ((Binnen)Differenzierung); Progressão; Cuidado com a interculturalidade; Layout; Idade; Público-alvo (necessidades dos alunos);
4 Percepção clara do progresso	(Auto)avaliação; Autonomia;
5 – Carga emocional positiva	Interesse; Aprendizagem para a ação/realidade (<i>"Sitz im Leben", Lebenswelt</i>)

Fonte: elaboração própria

Se observarmos os dois Quadros comparativos tanto entre as condições para uma experiência *flow* quanto entre as condições para a ocorrência de um DMC, podemos perceber algumas semelhanças. Inclusive, nota-se que a semelhança é tal que, seria possível reestruturar as condições propostas por Csikzentmihalyi de forma

que elas correspondessem às sugestões de Dörnyei, Muir e Ibrahim, dessa teríamos quase um paralelo entre as condições elaboradas pelos teóricos das teorias *flow* e DMC.

Uma das primeiras diferenças perceptíveis nos quadros é o número de condições, mas se analisarmos com mais atenção, podemos considerar que as condições 5 (problemas foram esquecidos), 7 (autoconsciência desaparece) e 8 (a noção do tempo desaparece) do Quadro 3, não são realmente condições para a ocorrência da experiência *flow*, mas sim poderiam ser consideradas condições para a definição de uma experiência em si. Elas podem inclusive ser associadas à condição 4 (concentração profunda), pois, quando o indivíduo atinge de fato uma concentração profunda, as condições 5, 7 e 8 ocorrem simultaneamente, ou seja, ele esquece os problemas, sua autoconsciência desaparece e ele perde a noção do tempo. Mais um fator que fortalece essa possível interpretação é que todas essas condições podem ser associadas aos mesmos conceitos didáticos. Além disso, a condição 9, a qual indica que a experiência *flow* foi alcançada, não seria de fato uma condição, mas sim o fim último da proposta, ou seja, alcance do estado desejado.

Assim, a fim de sistematizar as possíveis relações entre as duas teorias e os conceitos didáticos que abrangem, apresentamos o Quadro 5, o qual resume as condições apresentadas:

Quadro 5 - Condições - experiência flow e DMC X Conceitos didáticos

Condições - experiência flow (CSIKSZENTMIHALYI, 2014)	Conceitos didáticos (Encontrados nas sete ferramentas analisadas)	Condições - DMC (DÖRNYEI, MUIR, IBRAHIM, 2014)
1. Objetivos claros;	Aprendizagem para a ação/realidade (“Sitz im Leben”, Lebenswelt); Objetivos; Interesse; Tarefas baseadas em projetos	1. Objetivos claros
2. Feedbacks imediatos;	(Auto)avaliação; autocontrole; autonomia	2. Estrutura clara e facilitadora: <ul style="list-style-type: none"> ● Ponto de partida x ponto de chegada; ● Rotina; ● Feedback regulares
3. Habilidades compatíveis com os desafios;	Diferenciação ((Binnen)Differenzierung); Progressão; Cuidado com a interculturalidade; Layout; Idade; Público-alvo (necessidades dos alunos);	3. Sensação de controle
4. Controle é possível;	(Auto)avaliação; Autocontrole; Autonomia;	4. Percepção clara do progresso
5. Concentração Profunda <small>7 - Autoconsciência desaparece; 8 - A noção do tempo desaparece; 5 - Problemas foram esquecidos</small>	Interesse; Aprendizagem para a ação/realidade (“Sitz im Leben”, Lebenswelt);	5. Carga emocional positiva
A experiência ocorre de forma autotélica.	A motivação intrínseca realiza-se./ (Sub)objetivo é alcançado.	DMC ocorre.

Fonte: Própria

Podemos perceber, no Quadro 5, que vários pontos se sobrepõem, inclusive os conceitos didáticos reconhecidos nas sete ferramentas de análise e avaliação de LD apresentadas nesta dissertação. Entretanto, também é possível diferenciar alguns elementos. Se considerarmos, por exemplo, a condição 3 (sensação de controle) da DMC, percebemos que a relação com os conceitos didáticos se dá de maneira diferente daquela apresentada quando relacionada à experiência *flow*, a qual demanda a habilidades compatíveis com o desafio. Ademais, na teoria *flow*, a condição 4 “controle é possível” está relacionada à percepção de se estar no caminho certo, baseando-se na sensação de estar tendo sucesso naquela atividade proposta; essa sensação poderia ser fomentada através de possíveis (auto)avaliações e por meio da construção da autonomia, o que poderia ser associado à motivação intrínseca, na qual o indivíduo conseguiria, sentindo-se seguro tendo o controle da situação, seguir seu caminho na busca do seu objetivo. Já na teoria DMC, a “sensação de controle”, que é a condição 3 da lista de Dörnyei, Muir e Ibrahim, vai em direção ao

fato de o indivíduo acreditar que é suficientemente capaz de realizar a atividade proposta. Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 15, tradução nossa) afirmam que: “[e]ste sentimento de propriedade só pode existir se o indivíduo acreditar que tem capacidade suficiente para realizar as ações necessárias e, assim, participar efetivamente do projeto”⁷⁴. Por isso, os conceitos didáticos que mais se encaixam nessa condição vão em direção à diferenciação, à progressão adequada, à idade, entre outros conceitos, ou seja, conceitos que procuram respeitar as habilidades do aprendiz, podendo assim oferecer o cenário necessário para que o aluno se sinta capaz de desempenhar a atividade proposta e continuar na busca do seu objetivo estipulado.

Levando em consideração a condição 2 (estrutura clara e facilitadora) da DMC, é possível perceber que se estabelece uma microestrutura dentro da macroestrutura, motivo pelo qual Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) argumentam em favor de subobjetivos. Ademais, cumpre destacar que, dentro desta macroestrutura, o estabelecimento de outras microestruturas pode se repetir, dependendo de quão prolongada deve ser a DMC, o que dependeria da distância do objetivo almejado.

Outra distinção conceitual que se estabelece entre a DMC e a experiência *flow* diz respeito à diferenciação da condição 5. Quando Csikzentmihalyi (2014) apresenta o conceito de “Concentração profunda”, ele argumenta que esse seria um estado em que o aprendiz se envolve de tal forma com a atividade que está realizando, tornando-o alheio aos problemas, ao tempo e à autoconsciência, focando apenas na sua atividade, dando sequência no cumprimento do seu objetivo. Já Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014), ao tratarem da “carga emocional positiva”, sugerem que o aluno experencia, através dos resultados que vão sendo alcançados, uma carga emocional positiva e de suporte, gerando energia para continuar no processo motivacional em busca de uma nova experiência, uma nova oportunidade (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014). E, conforme apresentado no Quadro 5, os conceitos didáticos que podem promover essas condições, são as atividades que atendam aos interesses dos alunos e/ou atividades voltadas para a realidade/ação.

Por fim, retomando a relação entre a motivação e o LD, com o intuito de responder se os instrumentos desenvolvidos para análise, avaliação e posterior

⁷⁴ Original em inglês: This sense of ownership can only exist if the individual believes that he/she has sufficient capabilities to perform the required actions and thus to participate in the project effectively (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p. 15).

escolha do LD, trazem consigo características motivadoras e se conseguem, ao serem utilizadas para a escolha de um LD, selecionar um material didático que funcione como uma ferramenta motivadora, nesse sentido, após a discussão aqui realizada, parece-nos que as propostas levariam a esse fim. Assim, se considerarmos todos os conceitos didáticos identificado como inputs motivacionais, podemos afirmar que todas as ferramentas de análise estudadas trazem em seus critérios uma preocupação em relação à motivação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco o contexto de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, em particular o alemão, para um público adolescente, o objetivo desta pesquisa foi, através da análise de instrumentos de avaliação de livros didáticos, averiguar se, como e quando a motivação surge como ponto considerado importante na escolha de um livro didático. Para tal, esta pesquisa baseou-se, primeiramente, no estudo da adolescência, questões físicas e emocionais características dessa fase, buscando entender em que medida essas particularidades influenciam na aprendizagem de uma segunda língua e qual é o papel da motivação nessa fase da vida.

Em um segundo momento, discutiu-se o conceito de motivação, partindo de um panorama geral (a motivação na esfera escolar) focalizando, por fim, o contexto de ensino de uma língua adicional, mais especificamente, o ensino de alemão. Com base nessa discussão, emergiram as duas principais teorias que embasaram esta pesquisa, as teorias *flow* e DMC.

Uma vez estabelecidas as bases para o conceito de motivação adotado nesta pesquisa, discutiu-se o LD, a fim de compreender a sua importância no contexto institucional, bem como a forma como se estrutura essa ferramenta, sobretudo no cenário de ensino de língua adicional. A esse respeito, destaca-se a importância do LD enquanto ferramenta com o potencial de garantir, aos alunos, o acesso à língua estudada. Considerando essa importância, ressalta-se a necessidade de uma escolha mais consciente de um LD.

Com o foco, portanto, no processo de análise e seleção de LDs, por meio da pesquisa bibliográfica e de um estudo comparativo entre sete ferramentas de análise e avaliação de LD, concluiu-se que os LDs podem ser uma ferramenta portadora de elementos motivadores, desde que eles contenham determinadas características para assim poderem ser considerados um instrumento potencialmente motivador. Nesta pesquisa conseguimos perceber, que além do termo motivação, que indica diretamente a preocupação com o tema, também reconhecemos nas sete ferramentas analisadas alguns conceitos didáticos que podem sugerir a fomentação da motivação através do LD. Para isso, porém, é preciso que a escolha do LD seja consciente e refletida, pois deve levar em consideração diferentes critérios, que se bem analisados

e refletidos na seleção do LD, sinalizam que o LD apresente características mínimas necessárias para serem considerados uma ferramenta motivadora.

Nesse sentido, já existem dispositivos que podem auxiliar nesse processo de seleção. As ferramentas analisadas no escopo desta pesquisa mobilizam vários conceitos didáticos, além da motivação, que são fortes indicadores da promoção da motivação dentro dos LDs, sendo assim, privilegiam obras que tragam recursos capazes de promover a motivação. No entanto, para saber se LDs realmente trazem esses elementos, é necessária uma análise empírica de vários LDs, o que não era o foco desta pesquisa.

Por mais que editoras e autores tentem vender os LDs como ferramentas motivadoras, é preciso mais do que uma estratégia de venda para comprovar que as obras apresentem elementos que efetivamente motivem o aprendiz. Assim, é possível que a responsabilidade por gerar um ambiente motivador seja deixada para o professor. O professor é, certamente, corresponsável por tudo isso, mas não é o único.

Nesse sentido, Bimmel, Kast e Neuner, (2003 *apud* UPHOFF, 2017) afirmam que o LD é uma ferramenta central nas aulas, no entanto, espera-se, ao mesmo tempo, um professor autônomo, que deve analisar o seu contexto e adaptar-se às necessidades dos aprendizes. Desse modo, parece haver uma transposição de responsabilidade, pois podemos entender que, caso o uso do LD não funcione, a responsabilidade seria do professor que não soube adaptá-lo adequadamente ao seu contexto. Essa parece ser uma percepção ainda recorrente.

A respeito do papel docente, segundo as propostas de Dörnyei (2016), Wiater (2018) e Csikzentmihalyi (2014), os professores podem fazer uso de várias estratégias para desenvolver um processo motivacional em um indivíduo ou grupo. Entretanto, as ferramentas a que eles têm acesso são fundamentais nesse exercício, e uma delas é o LD, o qual está presente no cotidiano escolar e, caso não contribua concretamente para a construção de um arcabouço motivacional, pode se tornar um obstáculo ao processo de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, para que o LD seja um dispositivo motivador, precisa ser constantemente repensado pelo professor, de modo que seu uso favoreça o processo de aprendizagem de forma motivadora. Caso contrário, torna-se um aparato monótono e sem sentido, pois acaba sendo usado por obrigação. Sendo um aparato monótono, o LD não contribui para os processos propostos pelas teorias *Flow* e DMC

(estudadas nesta pesquisa), impossibilitando, assim, que se atinja a tão almejada motivação.

Após as análises realizadas nesta dissertação, é possível afirmar que já existem diferentes ferramentas que apresentam vários critérios muitas vezes pouco fundamentados teoricamente para a análise e escolha de um LD que fomentaria a motivação no cotidiano escolar. Por outro lado, é possível ainda se questionar em que medida esses critérios estão, de fato, em consonância com a sala de aula. Isso, no entanto, não constituía objetivo desta dissertação e requereria uma futura pesquisa, empírica, a qual poderia ser feita após a elaboração de um instrumento para avaliar a relação motivacional dos alunos com o LD. Desse modo, seria possível averiguar se os conceitos didáticos, propostos pelas ferramentas analisadas, realmente levariam à escolha de livros didáticos que promovam a motivação.

No entanto, podemos afirmar que o LD mais adequado ao ensino de línguas adicionais, é o LD mais potencialmente motivador. Apesar das sete ferramentas apresentarem critérios muitas vezes vagos, estas ferramentas podem ser usadas como base para uma escolha mais refletida, não só baseada no preço, nos amigos ou na imposição de uma instituição.

Por fim, ressalta-se que os adolescentes, público abordado nesta pesquisa, poderão ser beneficiados pela escolha refletida de um LD que promova a motivação, de modo a driblar as dificuldades características dessa fase (cf. capítulo 2) que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, através da oferta de um ambiente motivador, amparado por ferramentas e estratégias motivacionais, os aprendizes poderão construir um estado motivacional, tendo como objetivo o alcance do estado *flow* ou a construção de uma corrente motivacional direcionada (DMC), sempre instigando a formação de indivíduos intrinsecamente motivados.

REFERÊNCIAS

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar; GERLACH, David. **Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht**. Eine Einführung. Berlin: Springer-Verlag GmbH, 2021. *E-Book*.

BERNSTEIN, Nils, LIAMPALLAS, Claudia. Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. In: **Deutsch als Fremdsprache**, vol. 52. Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2015, p. 103-112.

BOHUNOVSKY, Ruth. **A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação**. R E V I S T A X , v o l u m e 2 , 2 0 0 9, p. 22-38.

BÖTTGER, Heiner; SAMBANIS, Michaela. **Sprachen lernen in der Pubertät**. Editora: Narr Francke Attempto. Tübingen, 2017.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 14 abril 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf . Acesso em: 4 set. 2021.

BROWN, H. Douglas. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, James E. (Org.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, p. 383-393.

BUHLMANN, Rosemarie. **Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung: Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerkswahl**. Goethe-Institut: München, 2012

CANATO, J. **Um estudo sobre motivação de alunos de alemão de ensino fundamental I**. Araraquara, 165. 2018.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciência & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248- 261, 2009.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi**. 1 ed. New York: Springer, v. 3, f. 247, 2014, p. 129-187.

DAF., Kommission für Lehrwerke; ENGEL, Ulrich. **Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache**. Heidelberg, 1977.

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

(2) (PDF) Directed Motivational Currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. Available from: https://www.researchgate.net/publication/296338320_Directed_Motivational_Currents_Energising_language_learning_through_creating_intense_motivational_pathways [accessed Apr 20, 2023].

DÖRNYEI, Z. **The L2 Motivational Self System**. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

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

DÖRNYEI, Zoltán. 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, Zoltán. **Innovations and Challenges in Language Learning Motivation**. 1 ed. New York: Routledge, 2020, p. 4-17.

DÖRNYEI, Zoltán; MUIR, Christine; IBRAHIM, Zana. **Directed Motivational Currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways**. John Benjamins Publishing Company, 2014, p. 8-29.

ENGEL, Ulrich *et al.* **Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache**, Heidelberg, v. 2, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle.

FRIEDERICI, Luisa. Vorschlag für eine pluriperspektivische Analyse der Zielgruppe zur Auswahl eines neuen Lehrwerks oder: Vergesst die Lehrer nicht!. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 22, n. 37, p. 281-301, 2019.

FUNK, Hermann. Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. **Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen**, v. 3, 2004.

GARDNER, Robert C. **Social Psychology and second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: E. Arnold, 1985.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1^o edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação científica**. 6^o Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. E-Book Kindle.

GREIN, Marion. **Neurodidaktik: Grundlage für Sprachlehrende**. München: Hueber Verlag, 2013.

GUERRERO, Mario. Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto. **How**, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 95-106, janeiro 2015.

GUIMARÃES, Sueli Èdi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

KARAGIANNAKIS, Evangelia; TAXIS, Silja-Susann. Motivation im Deutschunterricht. **Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, München, v. 57, p. 3-9, 2017.

KLEIN, Wolfgang. **Zweitspracherwerb: eine Einführung**. 2 ed. Frankfurt: Hain, 1992, p. 43-44.

KRUMM, Hans-Jürgen; et al. **Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern**. Stockholm, 1985.

KRUMM, Hans-Jürgen. **Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation**. In: BAUSCH, K; CHRIST, H; KRUMM, H. J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007, p. 138-144.

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

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

LAMB, Martin. The motivational dimension of language teaching. **Language Teaching**, v. 50, n. 3, p. 301-346, 2017.

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

MAIJALA, Ninna. Was ein Lehrwerk können muss. : Thesen und Empfehlungen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. **Info Daf - Informationen Deutsch als Fremdsprachen**, Deutschland, v. 6, p. 543-561, 6 5 2017.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela.; ROZENFELD, C. de F. **Plurilinguismo, interculturalidade, letramentos: um olhar crítico sobre a escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira**. In: MOURA, Magali (Org) et al. Ensino-Aprendizagem do alemão como língua estrangeira: Teoria e Praxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 88-103.

MATTOS, Andrea M. A.; VALÉRIO, Kátia. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.10, n.1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MCADAMS, Dan *et al.* Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality. **Journal of Personality**, Northwestern University, v. 72, n. 4.p. 761– 784, 2004.

MCADAMS, Dan; PALS, Jennifer. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. **American Psychologist**, v. 61, n. 3. p. 204– 217, 2006.

NOELS, Kimbely A. et al. Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning PEREIRA, Rogéria C. Motivação para aprendizagem do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, Dörthe (Org) *et al.* **Alemão em contexto universitário. Ensino, Pesquisa e extensão**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, p. 193-216.

PRABHU, N.S. **Materials as support, materials as constraint**. Hyderabad: Orient BlackSwan, 2019, p. 83-93.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward; RYAN, Richard. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. **Big theories revisited**, Greenwich, v. 4, p. 31-59, 2004.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variáveis motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. Tese (Doutorado em linguística) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto, 412. 2008.

RIEMER, Claudia. Motivation. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (orgs.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik**. Seelze-Velber: Klett Kallmayer, 2010, p. 168-172.

RIEMER, Claudia. L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: GNUTZMANN, Claus (Org.) et al. **Fremdsprachen Lehren und Lernen: L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven**. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2016, p. 30-45.

RIEMER, Claudia. **Stärkung der Motivation zum Deutschlernen**. In: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele. Förderung der deutschen Sprache weltweit – Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin, Boston: De Gruyter, 2019, p. 365-379.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung**. Deutschland: Springer-Verlag, 2012, p. 33-50.

RÖSLER, Dietmar; WÜRFEL, Nicola. **Lernmaterialien und Medien**. München: Klett-Langenscheidt, 2014, p. 56.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. **Revista USP**, São Paulo, p. 259-288, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/Npnc8r46k6Pf6RKC4jVLMgG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

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.

SALOMO, Dorothé; MOHR, Imke. **Deutsch lehren lernen: DaF für Jugendliche 10**. 5 ed. Munique: Klett-Langenscheidt, 2016.

THALER, Engelbert. **Die Zukunft des Lehrwerks** – Das Lehrwerk der Zukunft. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 40/2 (Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung), 2011, p. 15–30.

UPHOFF, Dörthe. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. Unicamp, 2009. Tese de doutorado (Letras - Alemão) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detailhe/468697>. Acesso em: 9 out. 2021.

UPHOFF, Dörthe. Discurso sobre livro didático e planejamento de aulas nas séries Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache e Deutsch lehren lernen. In: MOURA, Magali (Org) et al. **Ensino-Aprendizagem do alemão como língua**

estrangeira: Teoria e Praxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 144-161. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/E-BOOK_ENSINO-APRENDIZAGEM%20DO%20ALEM%C3%83O%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20-%20TEORIA%20E%20PR%C3%81XIS.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

UPHOFF, Dörthe. DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 24, n. 43, p. 38-65, maio-agosto 2021.

USHIODA, E. Learner autonomy 5: **The role of motivation**. Dublin: Authentik. 1996.
WIATER, Werner. **Unterrichtsprinzipien**. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Augsburg: Auer, 2018. (7. Edição)

WOLFF, Dieter; MÜLLER-VERWEYEN, Michael (Org.). **Neues Lernen – selbstgesteuert – autonom**: Instrukivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. München: Goethe-Institut, 1997, p. 45-52.

WOLF, Dieter. **Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem Konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht**. In: MEIXNER, Johanna; MÜLLER, Klaus. Konstruktivistische Schulpraxis – Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001, p. 187–207.

	2.2 Abdeckungsgrad in Bezug auf andere relevante Curricula und institutionsspezifische Vorgaben, z. B. im Hinblick auf schul- und institutsinterne Pläne und pädagogische Richtziele	.....	.....	.....
Q3	Passung in Bezug auf die eigene Institution			
	3.1 Angemessener Umfang des Materials für die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und die angestrebten Ziele <i>Indikator: Angaben im LHB; Schätzung auf Basis einer Einheit</i>	.....	.....	.....
	3.2 Angemessener Zuschnitt des Materials für die Kursorganisation <i>Indikatoren: Jahrgangsbände, Zuschnitt/Einteilung v. Kurs- und Arbeitsbuch, Intensivkursweise im LHB/ angemessene Länge/Kürze der Lektionen /Einheiten</i>	.....	.....	.....
	3.3 Qualifikation der Lehrenden für die Arbeit mit dem Lehrmittel <i>Indikatoren: Das Konzept ist nicht klar erkennbar bzw. beschrieben. Der Vorbereitungsaufwand wird als unangemessen hoch eingeschätzt.</i>	.....	.....	.....
	3.4 Preis-/Leistungsverhältnis	.....	.....	.....
Q4	Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf ...			
	Die Fertigkeit Hören			
	4.1 Das Angebot von Hörübungen im Material ist hoch und differenziert und berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikatoren: Es gibt Hörübungen in Kurs- und Arbeitsbuch, es gibt auch Hörübungen zu Wortschatz und Grammatik, es gibt authentische (nicht für den Unterricht produzierte) Hörtexte, die Textsortenvorgaben von Referenzrahmen und Profile werden zitiert.</i>	.....	.....	.....
	4.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen <i>Indikatoren: Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest</i>	.....	.....	.....
	4.3. Das Hörverstehen wird auch auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren: Allgemein-globale Fragen vor dem Hören, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme.</i>	.....	.....	.....
	4.5 Audiotexte werden auch zum Spaß, zur Förderung einer positivem emotionalen Einstellung zur Sprachsensibilisierung eingesetzt.	.....	.....	.....
Q5	5. Die Fertigkeit Lesen			
	5.1 Das Angebot an Lesetexten berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator: Die bearbeiteten Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit genannt.</i>	.....	.....	.....
	5.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen <i>Indikatoren: Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest</i>	.....	.....	.....
	5.3 Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren: Allgemein-globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise</i>	.....	.....	.....
Q6	6. Die Fertigkeit Sprechen			
	6.1 Die dialogischen Vorgaben entsprechen den Anforderungen von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator: Kannbeschreibungen sind im Inhaltsverzeichnis zitiert.</i>	.....	.....	.....
	6.2 Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“ (Training aktiven Sprachhandelns). <i>Indikatoren: Übungssätze könnten in dieser Form auch von den Lernern in für sie relevanten Kontexten verwendet werden. Statt: XY geht morgens um 7 aus dem Haus: Ich gehe meistens morgens um 7 ....</i>	.....	.....	.....
	6.3. Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit. <i>Indikatoren: (z. B. spielerische) Übungen mit hoher Wiederholungsfrequenz, gleicher, kommunikativ frequenter Strukturen.</i>	.....	.....	.....

Q7	7. Die Fertigkeit Schreiben	.....	.....
	7.1 Die Lernenden schreiben von Anfang an auch als „sie selbst“?	.....	.....
	<i>Indikator: Aufbau der Fertigkeit, persönliche Texte zu schreiben.</i>	.....	.....
	7.2 Die Portfolioarbeit wird berücksichtigt.	.....	.....
	<i>Indikator: Lernende erhalten Hinweise auf die Portfolioeignung von Texten.</i>	.....	.....
Q8	8. Übungs- und Aufgabekonzeption	.....	.....
	8.1 Das Konzept integrierten Fertigkeitstrainings wird verfolgt.	.....	.....
	<i>Indikatoren: Die Fertigkeiten werden nicht nur separat angeboten. Es gibt Trainingssequenzen, die alle Fertigkeiten involvieren.</i>	.....	.....
	8.2. Das Lehrmittel bietet sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten mit „Sitz im Leben“) als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an.	.....	.....
	<i>Indikatoren: Es ist eine Progression der Übungen hin zu einer kommunikativen Aufgabe erkennbar. Das Verhältnis Übg./Aufg. ist ausgewogen (z. B. kein Übergewicht von Lückenübungen und Übungen zur sprachlichen Form). Es gibt Projektvorschläge.</i>	.....	.....
Q9	Grammatik & Phonetik	.....	.....
	9.1 Grammatische Kompetenz wird immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert.	.....	.....
	<i>Indikatoren: Neue Strukturen werden in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert. Grammatische Formen werden verwendet, um inhaltliche Aussagen zu machen, nicht zu „sinnlosen“ formorientierten Trainingssätzen. Jede Übung hat einen inhaltlichen Fokus.</i>	.....	.....
	9.2 Die Bindung zwischen Sprachhandlung/ Bedeutung und Grammatik hat zur Folge, dass Systeme i. d. Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.	.....	.....
	<i>Indikatoren: Die Modalverben werden nicht in einem Block präsentiert, trennbare und untrennbare Verben werden nicht gemeinsam präsentiert. Nebensätze werden getrennt nach ihrer Bedeutung präsentiert und geübt (z. B. Trennung von dass-Sätzen und Kausalsätzen).</i>	.....	.....
	9.3 Forschungen zu natürlichen Erwerbssequenzen werden berücksichtigt.	.....	.....
	<i>Indikatoren: Fehlertoleranz bei Kasusendungen im Niveau A1 (bes. im Bezug auf den Dativ.), Hinweise im Lehrerhandbuch zu Erwerbssequenzen.</i>	.....	.....
	9.4 Die Lernenden erhalten Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln.	.....	.....
	<i>Indikator: Es gibt induktive Sequenzen zum Sammeln, Ordnen und Systematisieren von Sprachstrukturen, Tipps zu Lernstrategien.</i>	.....	.....
	9.5 Grammatik ist auch Gegenstand von Automatisierungsübungen	.....	.....
	<i>Indikator: Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können.</i>	.....	.....
	9.6 Phonetische Übungen werden jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen angeboten und nicht isoliert.	.....	.....
	<i>Indikator: Integration von Übungen zu Aussprache und Intonation sind jeweils inhaltlich und formal verbunden mit anderen Aufgabenstellungen (statt isoliert im Block).</i>	.....	.....
	9.7 Einzelne Formen/Elemente/ Ausdrücke werden im Kontext angeboten. Auf sie wird aufmerksam gemacht, sie werden aber nicht explizit eingeübt („Sprachaufmerksamkeit“)	.....	.....
	<i>Indikatoren: Sammlung wichtiger Ausdrücke am Ende eines Kapitels, gelegentlich Verwendung noch nicht explizit erklärter Formen in typischen Kontexten. Übungen zum Nachsprechen</i>	.....	.....

Anexo B

REVISTA X, volume 2, 2009

33

ANEXO

Uma proposta para a avaliação de livros didáticos¹⁵				
	Características de qualidade e indicadores A: 0 = irrelevante 1 = relevante 2 = muito relevante B: 0 = inexistente/ruim 1 = sim/bom 2 = sim/excelente	A: peso ¹⁶	B: nota	SOMA
Q1	Material de suporte e concepção da mídia 1.1. CDs disponíveis para os aprendizes? (p. ex., CD grátis no livro) 1.2. Página própria do livro didático na internet (com exercícios online, endereços de internet e dicas didáticas) 1.3. CD-Rom grátis 1.4. Descrição da concepção da mídia no livro para o professor 1.5. Livro para o professor com ampla oferta de informações e dicas culturais, gramaticais e didáticas, atualizadas e em diálogo com as teorias correntes	..2.... ..1... ..0,5. ..1.... ..2....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....
Q2	Concordância curricular 2.1. Orientado pelo Quadro Comum Europeu Indicadores: os volumes do livro didático são adequados aos níveis de proficiência (A1, A2)? As definições dos níveis de competência aparecem de maneira transparente como elemento central tanto no sumário quanto nas lições? Promove-se a autonomia do aprendiz através do tipo de tarefa? Segue-se às indicações gramaticais (quantidade, separação, nivelamento) dos níveis de proficiência (sem exageros)? O trabalho de portfólio, avaliação e autoavaliação são partes integradas do livro? 2.2. Existe concordância curricular relativa a outros currículos relevantes e exigências institucionais (P. ex., no que tange a programas de escolas e instituições e a indicações pedagógicas)?	...1... ...0...	..... .....	..... .....
Q3	Concordância com relação à própria instituição 3.1. O conteúdo do material é adequado para o tempo de aula disponível e as metas a serem alcançadas? Indicador: informações no livro do professor, estimativa com base em uma unidade 3.2. Qualificação dos professores para o trabalho com o material Indicadores: livro didático aberto que valoriza o trabalho autônomo e individual do professor	...2... ...2...	..... .....	..... .....

¹⁵ Baseada em Funk (2004). Os trechos destacados não constam no catálogo do referido autor; foram formulados e incluídos por nosso grupo de trabalho.

¹⁶ Que importância tem esse aspecto para mim e/ou para a minha instituição?

	<p>indicações.</p> <p>10.2. A oferta de vocabulário orienta-se nos campos de termos que constam nas publicações referentes ao Quadro Europeu Comum, mas é aberta. Os aprendizes participam da escolha do vocabulário a ser estudado. Indicador: o material contém ofertas (apoiadas graficamente) para a ampliação e a escolha do vocabulário em campos de palavras. Esses campos são indicados no sumário.</p> <p>10.3. Há uma apresentação contínua para a exploração e/ou a memorização do vocabulário Indicador: respectivas dicas no sumário, introdução dos internacionalismos mais frequentes nos capítulos iniciais, dicas nos livros para os professores.</p> <p>10.4. Levando em consideração os processos mentais em relação ao léxico, treina-se o vocabulário, sobretudo de maneira associativa e em contextos de ações linguísticas. Indicador: utilização de vocabulário focalizada para a comunicação de algo; trabalho com o vocabulário receptivo, com textos autênticos; consideração de colocações e co-ocorrências (uso vinculado de termos)</p>	..0,5..	.....	.....
		..0,5..	.....	.....
		...1...	.....	.....
		...2...	.....	.....
Q11	<p>Conteúdos / aspectos culturais</p> <p>11.1. De acordo com os temas sugeridos dos níveis de competência europeus, transmite-se conhecimentos culturais explícitos e implícitos Indicador: sumário, temas, fotos, entrevistas com pessoas reais e com opiniões divergentes</p> <p>11.2. Ao lado do significado pragmático do estudo de aspectos culturais, é também objetivo de aprendizagem intercultural a sensibilização para percepção da sua própria cultura e da cultura da outra língua Indicador: tarefas que focalizam questões e atitudes dos aprendizes, a tematização explícita de plurilinguismo e compreensão intercultural. O livro sugere discussões sobre imagens do outro e autoimagens, tanto culturais quanto nacionais.</p> <p>11.3. Consideração da motivação dos aprendizes, isto é, a integração da aprendizagem de uma língua estrangeira com finalidades profissionais Indicador: ações comunicativas gerais (p. ex., marcar compromissos) são introduzidas em âmbitos profissionais, tematização de imaginários de diversas profissões do cotidiano (introduzir as profissões não apenas como vocabulário)</p> <p>11.4. O material considera todos os países onde a língua estudada é falada Indicador: no sumário e nas lições aparecem todos os países da língua alvo</p> <p>11.5. A aprendizagem cultural é sustentada com a</p>	...2...	.....	.....
		..2....	.....	.....
		...0...	.....	.....
		...2...	.....	.....

	<p>significado e gramática resulta no fato de que estes sistemas não são apresentados em bloco de uma só vez, mas sempre fragmentados, em partes, de acordo com o seu uso.</p> <p>Indicadores: os verbos modais não são apresentados num bloco, os verbos com prefixos separáveis e inseparáveis não são apresentados juntos. As frases subordinadas são apresentadas de acordo com seu significado (p. ex., separação de frases causais e consecutivas)</p> <p>9.3. As pesquisas sobre as seqüências naturais de aquisição de línguas são levadas em consideração</p> <p>Indicadores: tolerância de erros de declinação nos níveis iniciais, dicas no livro para o professor sobre as seqüências de aquisição</p> <p>9.4. Há dicas e estratégias para os aprendizes elaborarem, eles mesmos, as regras da língua</p> <p>Indicadores: há seqüências indutivas para juntar, organizar e sistematizar estruturas linguísticas, dicas de estratégias de aprendizagem</p> <p>9.5. A gramática é também conteúdo para exercícios de automatização</p> <p>Indicador: exercícios com conteúdo pragmático e com alta frequência de repetição, nos quais os aprendizes podem reagir rapidamente, sem pensar muito.</p> <p>9.6. A progressão gramatical é cíclica</p> <p>Indicador: os aspectos gramaticais apresentados são retomados frequentemente ao longo do livro</p> <p>9.7. Há um resumo dos aspectos gramaticais mais importantes do volume para o estudo autônomo e a sistematização</p> <p>Indicador: os aspectos gramaticais são apresentados aos poucos ao longo das lições, há um resumo geral no final do livro</p> <p>9.8. Os exercícios de fonética são apresentados em relação com os exercícios de conteúdo e não de maneira isolada.</p> <p>Indicador: integração dos exercícios de fonética e de entonação a outros exercícios (em vez de apresentados isoladamente em um bloco exclusivo)</p> <p>9.9. No livro, encontram-se textos auditivos representativos para as diversas variações da língua alvo</p> <p>9.10. No livro, encontram-se atividades que favorecem os diferentes tipos de aprendizes (cognitivo, auditivo etc.)</p>	<p>..1,5..</p> <p>..0,5..</p> <p>..1,5..</p> <p>..1....</p> <p>...2...</p> <p>...2....</p> <p>...1...</p> <p>...2...</p> <p>...1...</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
Q10	<p>Trabalho com o vocabulário</p> <p>10.1. O livro didático contém propostas para a diferenciação do vocabulário de recepção e de produção</p> <p>Indicador: constam no glossário as respectivas</p>			

	<p>6.3. Há uma oferta contínua de exercícios e tarefas para a automatização da fluência linguística Indicadores: exercícios (p. ex., lúdicos) com alta probabilidade de estruturas iguais e frequentes na comunicação</p> <p>6.4. A apresentação dos diálogos leva em consideração as especificidades da linguagem falada e os vários registros de língua Indicador: os diálogos não são construídos didaticamente ou de acordo com a progressão gramatical. A sua estruturação se aproxima da fala natural</p>	..1,5..	.....	.....
Q7	<p>A competência de escrever</p> <p>7.1. Os aprendizes escrevem, desde o início, como “eles próprios”? Indicadores: promoção da competência de escrever textos pessoais</p> <p>7.2. O livro oferece estratégias para a escrita Indicador: exercícios com estruturas da língua escrita frequentes em diversos gêneros textuais (p. ex., carta formal e informal, e-mail)</p>	..2....	.....	.....
Q8	<p>Concepção de exercícios e tarefas</p> <p>8.1 Segue-se o conceito do treinamento integrado de competências Indicadores: as competências não são treinadas separadamente, há também sequências que envolvem todas as competências</p> <p>8.2. O livro oferece tanto tarefas (ações linguísticas “relacionadas à vida”) quanto exercícios (competências isoladas)? Indicadores: percebe-se uma progressão de exercícios para tarefas comunicativas. A proporção entre os exercícios e as tarefas é equilibrada (p. ex., não há excesso de exercícios de lacunas ou de exercícios sobre pontos formais da língua). Há propostas para projetos.</p> <p>8.3. É previsto o trabalho diferenciado, em sala de aula, para aprendizes com diferentes níveis de competência na língua alvo (diferenciação interna) Indicador: exercícios para diferentes níveis de competência linguística numa mesma lição, dicas no livro para o professor</p>	...2... ...2....	..... .....	..... .....
Q9	<p>Gramática e fonética</p> <p>9.1. A competência gramatical é sempre praticada juntamente com a competência de ação comunicativa Indicadores: novas estruturas relacionadas “com a vida cotidiana” são apresentadas. As formas gramaticais são utilizadas para formular declarações de conteúdo, não para frases de treinamento sem sentido. Todos os exercícios enfocam o conteúdo.</p> <p>9.2. A relação estabelecida entre ação comunicativa,</p>	...2... .....	..... .....	..... .....

	3.3 Relação custo/benefício	...2...	.....	.....
Q4	<p>Correspondência didática atualizada em relação à competência auditiva</p> <p>4.1. A oferta de exercícios de audição no material é grande e diferenciada e considera as definições dos níveis de competência do Quadro Europeu Comum Indicadores: existem exercícios de audição no livro texto e no livro de exercícios e também exercícios de audição para vocabulário e gramática</p> <p>4.2 O livro contém textos auditivos autênticos (não produzidos com fins didáticos)</p> <p>4.2. Há exercícios que preparam, que conduzem e que testam a compreensão do aprendiz Indicadores: sequência de desoneração, de dedução de informações e de testes de compreensão</p> <p>4.3. A competência auditiva é praticada em nível geral e seletivo Indicadores: perguntas gerais antes da audição dos textos, tarefas para a compreensão seletiva das informações</p> <p>4.4. Há também textos auditivos com fins lúdicos, que promovem uma relação emocional positiva com a língua</p> <p>4.5. O livro oferece as transcrições dos textos de áudio</p>	<p>.1....</p> <p>..1,5..</p> <p>..1....</p> <p>..1,5..</p> <p>..1...</p> <p>..1....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
Q5	<p>A competência de leitura</p> <p>5.1. A oferta de textos considera as indicações do Quadro Europeu Comum Indicador: as indicações referentes aos gêneros textuais são levadas em conta nas lições</p> <p>5.2. Há exercícios que preparam, que conduzem e que testam a compreensão do aprendiz Indicadores: sequência de desoneração, de dedução de informações e de testes de compreensão</p> <p>5.3. Treinam-se estratégias de leitura em nível geral e seletivo Indicadores: perguntas gerais antes da leitura do texto, tarefas para a dedução de informações seletivas, dicas explícitas de estratégias de leitura</p>	<p>..1....</p> <p>..1...</p> <p>..1...</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
Q6	<p>A competência comunicativa</p> <p>6.1. As indicações dialógicas correspondem às exigências do Quadro Comum Europeu Indicadores: as definições das competências são citadas no sumário</p> <p>6.2. Os aprendizes também falam como “eles próprios”, em todas as fases (treinamento da atuação comunicativa ativa) Indicadores: as frases de exercício podem ser usadas pelos aprendizes em contextos relevantes para eles. Em vez de: “X sai de casa às 7 da manhã”; geralmente, “eu saio de casa...”</p>	<p>..0,5..</p> <p>...2....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>

	inserção de diversos gêneros textuais de interesse para os alunos Indicador: no livro, encontram-se textos autênticos de diferentes gêneros: textos literários, jornalísticos etc.	...2...	.....	.....
Q12	Avaliação / autoavaliação 12.1. A avaliação do processo e do resultado da aprendizagem é parte integral do material didático. Indicador: o livro contém formulações claras dos objetivos da aprendizagem e, em cada capítulo, há um resumo/retrospectiva daquilo que foi alcançado. Em intervalos regulares sugere-se a autoavaliação. O livro contém materiais de treinamento para provas e testes.	..1...	.....	.....

Anexo C

4 Hilfestellung bei der Auswahl allgemeinsprachlicher Lehrwerke

25

Lernerprofil und Lernkontext (allgemeinsprachlicher Deutschunterricht) (Forts.)	
Lernkontext	Angaben
• Institution, in der der Deutschunterricht stattfindet	
• Bildungsziele der Institution	
• Curricula oder Lehrpläne der Institution	
• Orientierung des Deutschunterrichts am GER*	
• Unterrichtskonzeption der Institution	
• zu erreichendes Niveau in Deutsch	
• abzulegende Prüfungen	
• Zeitraumen für den Deutschunterricht	
• Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens	
> Größe der Lernergruppen	
> Anzahl der Wochenstunden	
> Ausstattung der Klassenräume	
> Verfügbarkeit von Medien	
• _____	

* GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

4.2 Hilfestellung bei der Lehrwerksbeurteilung – Beurteilungsraster

Bei der Beurteilung eines Lehrwerks geht es darum zu prognostizieren, ob das Lehrwerk einen erfolgreichen Unterricht ermöglicht. Solche Prognosen sind nur sinnvoll, wenn sie sich auf den Unterricht mit definierten Lernergruppen beziehen. Es sind also Kriterien zu formulieren und auszuwählen, die es ermöglichen, Merkmale des Lehrwerks mit Merkmalen der Lernenden abzugleichen.

Die Beurteilung der Funktionalität eines Lehrwerks kann realistischerweise also nur vor dem Hintergrund von Lernerprofilen und dem Lernkontext erfolgen. Es sollten bekannt sein (bzw. ermittelt) und berücksichtigt werden:

Lernerprofil und Lernkontext (allgemeinsprachlicher Deutschunterricht)	
Profil der Lernenden	Angaben
• Alter	
• Geschlecht	
• Kulturkreis der Sozialisation	
• Zusammensetzung der Gruppe	
• Bildungsziele	
• Zielaktivitäten/Handlungsziele in Deutsch	
• allgemeiner Bildungsstand	
• Niveau der Sprachbeherrschung in Deutsch	
• andere Fremdsprachenkenntnisse	
• Medienkompetenz	
• Lernpotenzial	
• Lerngewohnheiten	
• Haltungen	
• Interessen	
• Motivation	
• _____	

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke (Fortsetzung)		
Kriterien	ja	Bemerkungen
• unter Nutzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Kontrastivität		
• unter Nutzung medialer Vielfalt		
• unter Nutzung spielerischer Formen		
• zum autonomen Lernen		
• zur Reflexion		
• teilnehmerzentriert		
• handlungsorientiert		
• projektorientiert		
• formorientiert		
• funktional		
• geschlossen		
• offen		
• medienspezifisch		
• _____		
Sozialformen		
• Nutzung aller Sozialformen		
• Festlegungen		
• Empfehlungen		
• _____		
Lernkontrollen / Tests		
• zu _____		
• mit Lösungen		
• mit Bewertungen		
• _____		
Gestaltungsmittel		
• Farben		
• typografische Mittel		
• topografische Mittel		
• Piktogramme		
• Visualisierung von Grammatik		
• lebende Kolummentitel		
• Zeichnungen		
• Fotos		
• _____		

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke (Fortsetzung)		
Kriterien	ja	Bemerkungen
Textangebot		
• authentisch		
• bearbeitet		
• synthetisch		
• Textsorten		
• -----		
Fertigkeiten		
• Lesen		
• Hören		
• Sprechen		
• Schreiben		
• Kombinierte Fertigkeiten		
• Sprachmittlung		
• -----		
Lernzielprogressionen		
• sprachlich		
• fertigkeitenbezogen		
• strategisch		
• linear		
• konzentrisch		
• steil		
• flach		
• -----		
Grammatik		
• Grammatisches Konzept		
• Ermöglichung der Erschließung grammatikalischer Gesetzmäßigkeiten durch die Lernenden		
• Grammatikübersichten (mit Visualisierung)		
• Metasprache		
• -----		
Übungsangebot		
• fertigkeitsspezifisch		
• zu kombinierten Fertigkeiten		
• zur Aussprache		
• zur Sprachmittlung		
• zu Strategien		
• zum Lernen Lernen		
• zur Binnendifferenzierung		
• zum interkulturellen Lernen		

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke		
Kriterien	ja	Bemerkungen
Bibliografische Angaben		
• Autor/en		
• Fachliche Berater		
• Verlag		
• Erscheinungsort		
• Erscheinungsjahr		
• Auflage		
• _____		
Lehrwerkskomponenten		
• Lehrbuch		
• Arbeitsbuch		
• CD (Kassette)		
• DVD (Video)		
• CD-ROM		
• Whiteboard-Version		
• Internetpräsenz		
• Lösungsheft		
• Tests		
• Glossar		
• Lehrerhandreichungen		
• interaktive Lehrmaterialien		
• _____		
Angabe der Zielgruppe		
Orientierung am GER*		
Angabe der Kompetenzstufe gemäß dem GER*		
Angabe einer mit dem Lehrwerk erreichbaren Prüfung		
methodisch-didaktischer Ansatz		
• angegeben		
• erkennbar		
• _____		
Lernziele		
• angegeben		
• erkennbar		
• _____		
Themen/Inhalte		
• alltagsbezogene		
• ausbildungsbezogene		
• landeskundliche		
• interkulturelle		
• literarische		
• _____		

* GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Raster zur Beurteilung allgemeinsprachlicher Lehrwerke		
Kriterien	ja	Bemerkungen
• Angemessenheit des Lernzielangebots		
• Angemessenheit der angebotenen Themen/Inhalte		
• Angemessenheit des Textangebots		
• Angemessenheit des Übungsangebots		
• Angemessenheit der Medienverwendung		
• Angemessenheit des Einsatzes der Sozialformen		
• Angemessenheit der Progressionen		
• Transparenz des Lehrwerks > für den Lernenden > für den Lehrenden		
• Ökonomie		
• Angemessenheit der Gestaltung des Lehrwerks		

Anexo D

Kriterien	Beobachtungen / Bemerkungen
<p>Komponenten des Lehrwerks (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Hör-/Sehmaterial usw.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Funktionen des Lehrbuchs und des Arbeitsbuchs sind gut nachvollziehbar. 2. Das Angebot an Komponenten ist breit und vielfältig. 3. Die Komponenten sind miteinander verzahnt und leicht auffindbar. 4. Das Lehrerhandbuch ist hilfreich. 5. Das Lehrwerk ist in einem geeigneten Zuschnitt (als Ganz- bzw. /Halb-band) erhältlich. 6. Die Kosten für die einzelnen Komponenten des Lehrwerks sind tragbar. 	
<p>Lernziele</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Für jede Einheit des Lehrwerks sind Lernziele angegeben. 8. Die Lernziele sind gut auffindbar und klar beschrieben. 9. Die Lernziele entsprechen den Vorgaben des Lehrplans / den Anforderungen, die eine Prüfung stellt. Die Lernziele orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. 	
<p>Aufbau des Lehrwerks</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Der Aufbau des Lehrwerks ist gut nachvollziehbar. 11. Die Anzahl und die Länge der Lektionen sind angemessen. 12. Die Lektionen können in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit bearbeitet werden. 	
<p>Progression</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Die Progression ist für die Zielgruppe angemessen. 	
<p>Themen/Inhalte</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Die Themen/Inhalte sind relevant für die Lernenden mit Blick auf ihre Lernziele. 15. Die Themen/Inhalte sind für die Lernenden interessant. 16. Die Themen/Inhalte sind dem Alter der Lernenden entsprechend ausgewählt und präsentiert. 17. Die Themen/Inhalte wecken das Interesse an Deutschland insgesamt. 18. Die Themen/Inhalte verletzen keine Tabus, die in der Lebenswelt/Kultur der Lernenden gelten. 19. Die Themen/Inhalte entsprechen den Bildungszielen der Institution / der Schule. 20. Die Abfolge der Lektionsthemen passt gut zur Zielgruppe / zum Kursprofil. 	
<p>Kontrastivität</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Die Erstsprache bzw. andere Fremdsprachen der Lernenden werden zur Erklärung von Strukturen oder Wortschatz herangezogen. 22. Die Ausgangskultur bzw. andere bereits bekannte Kulturen werden zur Erklärung von kulturellen Unterschieden oder landeskundlichen Besonderheiten herangezogen. 	
<p>Medien</p> <ol style="list-style-type: none"> 23. Die benötigten Medien sind in der Institution / Schule vorhanden und einsatzbereit. 24. Die geforderten Medien können von den Lernenden und der Lehrkraft kompetent benutzt werden. 25. Die Medien bringen in der jeweiligen Situation einen Mehrwert für das Lernen der deutschen Sprache. 	
<p>Gestaltung</p> <ol style="list-style-type: none"> 26. Die Gestaltung ist altersgerecht (Farben, Schrift, Layout der Seiten, Illustrationen usw.). 27. Das Layout hilft dabei, den Aufbau des Lehrwerks zu erkennen und sich zu orientieren (Lernaktivitäten durch Icons gekennzeichnet, aussagekräftige Überschriften usw.). 	

Anexo E

Lizenziert für Universität Wien.
Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2020 - (esv-campus.de) - 03.11.2020 - 10:28 - (ds) DOI: 10.37307/12198-2430.2015.02.05

1. Gesamtkonzeption (maximal 60 Punkte)			
Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A: Relevanz	B: Bewertung	Produkt A x B
1.1. Richtet sich das Lehrwerk nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen?			
1.2. Ist der Referenzrahmen explizit in den Lektionen erkennbar?			
1.3. Existiert eine Verbindung zwischen einem Curriculum und dem Lehrwerk?			
1.4. Gibt es ein Lehrerhandbuch?			
1.5. Gibt es Lehr- und Arbeitsbuch getrennt?			
1.6. Hat das Lehrwerk zusätzliches Angebot bzw. Medien? Setzen Sie ein Häkchen, wenn das der Fall ist.			
CD			
DVD			
CD-ROM			
Intensivtrainer für Grammatik			
Intensivtrainer für Wortschatz			
Testheft			
Glossar			
Internetangebot (Blogs, Moodle, Web-Seiten mit Übungen etc.)			
1.7. Wird eine Binnendifferenzierung der Lerntypen in dem Lehrwerk vorgenommen?			
1.8. Wurde das Lehrwerk für unsere Zielgruppe konzipiert?			
1.9. Sind die Lernziele transparent und verständlich formuliert?			
1.10. Folgt der innere Aufbau der Lektionen einem klaren Schema?			
1.11. Bietet das Lehrwerk umfassende Hilfsmittel (wie Vokabelverzeichnisse, Grammatikindex, Schriftzeichenindex)?			
1.12. Lässt das Lehrwerk Spielraum bei der Unterrichtsgestaltung?			
1.13. Ist die Orientierung im Lehrwerk intuitiv verständlich (Register, Verwendung von Symbolen, Farben oder Zahlen für verschiedene Lektionsteile etc.)?			
1.14. Sind die Informationen in den Verzeichnissen für die Lernenden komfortabel und hilfreich?			
1.15. Ist das Lehrwerk motivierend? (Gibt es Angebote zum spielerischen, kreativen Umgang mit der Sprache etc.?)			
1.16. Ist das Lehrwerk in punkto Layout und Illustration zielgruppengerecht?			
1.17. Welche Methoden und theoretischen Ansätze liegen explizit oder implizit zugrunde? _____			
1.18. Welche Teile gehören zum Lehrwerk? _____			

2. Texte (maximal 40 Punkte)			
Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
2.1. Hat das Lehrwerk ein vielfältiges Angebot an Textformen? (Werden in Hör- und Lesetexten verschiedene Textformen angeboten?) Setzen Sie ein Häkchen, wenn das der Fall ist, oder schreiben Sie die im Lehrwerk vorhandenen Textformen auf.			
Literarische Texte			
Wissenschaftliche Texte			
Briefe			
Werbetexte (Anzeigen, Poster etc.)			
Dialogische Texte			

Lizenziert für Universität Wien.
Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Cartoons, Comics			
Weitere Texte:			
2.2. Ist das Textangebot groß genug?			
2.3. Sind die Lesetexte authentisch?			
2.4. Gibt es authentische (nicht für den Unterricht produzierte) Hörtexte?			
2.5. Bietet das Lehrwerk Variation zwischen didaktisierten, nichtdidaktisierten, akademischen und Alltagstexten?			
2.6. Sind die Texte für die Lernenden relevant, aktuell und interessant?			
2.7. Geben die Texte Anregungen zu ihrer Verknüpfung mit unterschiedlichen Fertigkeiten (Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen)?			
2.8. Werden Audiotexte auch zum Spaß, zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung oder zur Sprachsensibilisierung eingesetzt?			
2.9. Entspricht die Schwierigkeit der Texte dem GeR-Niveau? (Vgl. Profile Deutsch.)			
2.10. Welche Rolle spielen die Texte im Lehrwerk (Grammatik- und Lexikeinführung, informative Funktion, Aufbau der Strategien (Lese- oder Hörstrategien))? _____			
2.11. Ist die Rolle der Texte insgesamt angemessen?			

3. Sprache (maximal 12 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
3.1. Werden verschiedene Register berücksichtigt (Umgangssprache, akademische Sprache etc.)?			
3.2. Werden Sprachvarietäten angeboten?			
3.3. Ist das Verhältnis Metasprache/Sprache im Grammatikteil angemessen und für Laien nachvollziehbar? (Werden grammatische Strukturen mit bekannter Terminologie eingeführt?)			

4. Themen und Inhalte (maximal 32 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
4.1. Sind die Themen und Inhalte zielgruppenorientiert?			
4.2. Sind die Themen aktuell? (Bleiben sie aktuell?)			
4.3. Ist das Verhältnis von soziopolitischen, literarisch-kulturellen, interkulturellen und wissenschaftlichen Themen ausgewogen?			
4.4. Sprechen die Themen die Zielgruppe an?			
4.5. Regen die Themen (Situationen) die Lernenden zum Mitmachen an?			
4.6. Bestehen inhaltliche Bezüge zwischen den Lektionen (Leitmotive und Verknüpfungen)?			
4.7. Entspricht die Themenvorgabe den GeR-Niveaus?			
4.8. Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert?			

5. Fertigkeiten (maximal 12 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
5.1. Wird das Konzept eines integrierten Fertigkeitstrainings verfolgt?			
5.2. Werden alle Fertigkeiten systematisch trainiert?			
5.3. Werden alle Fertigkeiten gleichmäßig gefördert? Tragen Sie eine Einschätzung ein (%).			
Lesen			
Hören			
Schreiben			
Sprechen			

6. Übungen (maximal 88 Punkte)			
Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
6.1. Gibt es im Lehrwerk Aufgaben im Sinne von realitätsnahen sprachlichen Lernarrangements mit Alltagsrelevanz?			
6.2. Gibt es Übungen, bei denen den Aufgaben entsprechende Teilfertigkeiten schrittweise bearbeitet werden sollen?			
6.3. Gibt es Projektvorschläge?			
6.4. Werden in Übungen unterschiedliche Lerntypen bzw. Lernstile berücksichtigt?			
6.5. Werden in Übungen unterschiedliche Lehrmethoden berücksichtigt? (S. Lehrerhandreichung.)			
6.6. Werden differenzierte Übungen zu einem Thema in einer Lektion angeboten?			
6.7. Ist zusätzliches Übungsmaterial erhältlich (im Intensivtrainer, im Internet etc.)?			
6.8. Gibt es verschiedene Übungstypen?			
6.9. Gibt es Aufgaben, die freie Meinungsäußerung in Wort und Schrift verlangen?			
6.10. Gibt es Bilder als Redeanlass?			
6.11. Gibt es ein geeignetes Phonetiktraining, angepasst an die Phänomene der L1 der Lernenden?			
6.12. Gibt es Übungen zur interkulturellen Kompetenz/ angemessenen Handlungsfähigkeit?			
6.13. Werden Inhalte regelmäßig in den Übungen späterer Lektionen wiederholt, aufgegriffen und vertieft?			
6.14. Ist das Angebot von Hörübungen im Material differenziert genug? (Vgl. Profile Deutsch.)			
6.15. Ist das Angebot von Leseübungen im Material differenziert genug? (Vgl. Profile Deutsch.)			
6.16. Ist das Angebot von Sprechübungen im Material differenziert genug? (Vgl. Profile Deutsch.)			
6.17. Ist das Angebot von Schreibübungen im Material groß und differenziert genug? (Vgl. Profile Deutsch.)			
6.18. Gibt es verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen mit Sequenz zwecks Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest?			
6.19. Sind die Übungen zum Wortschatz abwechslungsreich?			
6.20. Sind die Übungen zur Grammatik abwechslungsreich?			
6.21. Führt die Sequenz der Übungen zu einer immer freieren Produktion?			
6.22. Werden phonetische Übungen jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen und nicht isoliert angeboten?			
7. Grammatik (maximal 48 Punkte)			
Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
7.1. Ist Grammatik im Lehrwerk angemessen vertreten?			
7.2. Entsprechen grammatische Inhalte dem GeR-Niveau? (Vgl. Profile Deutsch.)			
7.3. Wird grammatische Kompetenz immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert?			
7.4. Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung und Grammatik zur Folge, dass Systeme nicht im Block angeboten werden, sondern in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden?			
7.5. Werden Forschungen zu natürlichen Erwerbssequenzen berücksichtigt?			
7.6. Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche? _____			
7.7. Ist Grammatik auch Gegenstand von Automatisierungsübungen?			
7.8. Wird auf die Besonderheiten der Grammatik aus kontrastiver Sicht eingegangen?			

Lizenziert für Universität Wien.
Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

7.9. Werden grammatische Strukturen auf unterschiedliche Weisen eingeführt bzw. erklärt? Setzen Sie ein Häkchen, wenn das der Fall ist.			
induktiv			
deduktiv			
mit Tabellen			
mit Symbolen (Kreisen, Klammern etc.)			
mit anderen visuellen Hilfen (wie Farben, Bildern etc.)			
7.10. Sind die Grammatikdarstellungen intuitiv verständlich?			
7.11. Haben die Lernenden die Möglichkeit, die Grammatik selbständig zu erarbeiten?			
7.12. Ist die Progression der Grammatik in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad konsequent?			

8. Wortschatz (maximal 36 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
8.1. Wird zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Wortschatz unterschieden?			
8.2. Werden einzelne Formen/Elemente/Ausdrücke im Kontext angeboten?			
8.3. Wird das Wortschatzangebot nach semantischen Feldern eingeteilt?			
8.4. Werden die Lernenden an der Auswahl des Lernwortschatzes beteiligt?			
8.5. Wird Wortschatz unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten und assoziativ geübt?			
8.6. Enthält das Lehrwerk Vorschläge zur Unterscheidung von Verstehenswortschatz und produktiv zu verwendenden Wörtern?			
8.7. Wird das Gelernte in neuen Zusammenhängen wiederholt?			
8.8. Gibt es fakultative Wortfelder?			
8.9. Wird der Wortschatz abwechslungsreich, über unterschiedliche Kanäle (visuell, auditiv, schriftlich, kinästhetisch etc.) vermittelt?			
8.10. Wie viele Vokabeln werden pro Lektion eingeführt? _____			

9. Phonetik (maximal 28 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
9.1. Wird Phonetik berücksichtigt?			
9.2. Werden einzelne Formen/Elemente/Ausdrücke im Kontext angeboten?			
9.3. Gibt es kontrastive Phonetikaufgaben?			
9.4. Gibt es explizite Phonetikaufgaben?			
9.5. Werden auch Suprasegmentalia wie z.B. Intonation oder Wort- und Satzakkent berücksichtigt?			
9.6. Sind Anknüpfungsmöglichkeiten an die Arbeit mit Grammatik oder Wortschatz möglich?			
9.7. Werden sowohl rezeptive (z.B. Lautdiskrimination) als auch produktive Fertigkeiten geübt?			

10. Landeskunde (maximal 20 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
10.1. Vermittelt das Lehrwerk für die Zielgruppe relevante landeskundliche Informationen?			
10.2. Werden landeskundliche Inhalte auf verschiedene Weise vermittelt? Setzen Sie ein Häkchen, wenn das der Fall ist.			
explizit			
implizit			

10.3. Werden Stereotype thematisiert und hinterfragt?			
10.4. Findet eine Sensibilisierung für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmung statt?			
10.5. Hat kulturelle Bildung durch Berücksichtigung von Literatur, Film, Theater, Musik und Kunstbildern einen angemessenen Stellenwert?			

11. Lernstrategien (maximal 16 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
11.1. Werden Lernstrategien zu den verschiedenen Fertigkeiten bewusstgemacht? Setzen Sie ein Häkchen, wenn das der Fall ist.			
Lesen			
Hören			
Schreiben			
Sprechen			
11.2. Werden Lesestrategien auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert? (Indikator: Es gibt allgemein globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise.)			
11.3. Wird das Hörverstehen auch auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert? (Indikator: Es gibt allgemein globale Fragen vor dem Hören und Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme.)			
11.4. Werden Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz kontinuierlich eingeführt und trainiert?			

12. Lernautonomie und (Selbst-)Evaluation (maximal 36 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
12.1. Fördert das Lehrwerk Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit?			
12.2. Gibt es die Möglichkeit, individuelle Lernziele festzulegen?			
12.3. Gibt es Tests, Analysen oder Hinweise zu Lernertypen?			
12.4. Gibt es Lernzielkontrollen?			
12.5. Gibt es Möglichkeiten zur Selbstkontrolle (z.B. Lösungsschlüssel)?			
12.6. Ist die Evaluation von Unterrichtsprozess und -ergebnis integraler Bestandteil des Lehrmaterials?			
12.7. Gibt es Checklisten, Skalen oder Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Leistungen?			
12.8. Gibt es Bezüge zu internationalen standardisierten Examen (TestDaF, ÖSD etc.)?			
12.9. Gibt es einen Sprachenpass oder ein Sprachenportfolio?			
12.10. Welche Übungen bietet das Lehrwerk, um die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Partnerbeurteilung zu entwickeln? _____			
12.11. Welche Möglichkeiten zur Einschätzung eigener sprachlicher Leistungen gibt es? _____			

13. Interkulturalität (maximal 16 Punkte)

Kriterien und Qualitätsmerkmale A: 0–2 B: 0–2	A	B	A x B
13.1. Ist neben der pragmatischen Bedeutung der Landeskunde das interkulturelle Ziel der Sensibilisierung der Lernenden für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmungen Unterrichtsziel?			
13.2. Vermittelt das Lehrwerk Verständnis für andere Sichtweisen?			

Lizenziert für Universität Wien.
Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

13.3. Bietet das Lehrwerk Reflexionsmöglichkeiten der eigenen und anderer Kulturen?			
13.4. Wird die Bedeutung von Sprache als Mittler im interkulturellen Prozess transparent gemacht?			
13.5. Wie wird Interkulturalität im Lehrwerk behandelt?			
Summe aller Produkte	maximal 444 Punkte		

Anexo F

Macroestratégias	Questões norteadoras para análise do material didático:
	<i>Este material...</i>
1- Maximizar oportunidades de aprendizagem	...contribui para a construção de conhecimento do meu aluno? ...será significativo para ele? ...abre novas possibilidades de aprendizagem?
2- Facilitar interações negociadas	...possibilita interação com os colegas? ...negociação de sentidos?
3- Minimizar incompatibilidades perceptuais	...contribui para o trabalho com a heterogeneidade (linguística, cultural, social etc.) do grupo?
4- Ativar descobertas intuitivas	...permite ao meu aluno assumir postura ativa na aprendizagem, descobrindo regras e significados?
5- Promover conscientização linguística	...traz à tona questões linguísticas relevantes, que devem ser conscientizadas pelos meus alunos?
6- Contextualizar insumo linguístico	...apresenta conteúdo inserido a um contexto de uso da língua-alvo ou é apresentado fora de situações reais de comunicação?
7- Integrar habilidades linguísticas;	...possibilita promoção de integração das habilidades ler, falar, escrever e ouvir?
8- Promover autonomia do aprendiz	...possibilita atuação autônoma do aluno? ...pode se conectar a outros materiais para uso do aluno fora do ambiente escolar? Quais seriam eles?
9- Assegurar relevância social	...reflete uma relevância social? Ou seja, retrata questões sociais importantes para serem refletidas e discutidas?
10- Aumentar consciência cultural	...permite uma discussão sobre aspectos culturais, tanto da/s cultura/s –alvo quanto da própria?

Tabela 1 - Macroestratégias e questões norteadoras do professor.

Fonte: Elaboração das autoras.

Parâmetro	Questionamento do professor diante de um material didático:
	Este material...
Particularidade	...vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pela instituição escolar/por documentos oficiais?
	...está coerente com a faixa etária dos alunos?
	...vai ao encontro do interesse dos aprendizes?
	...é capaz de despertar a motivação dos participantes?
Praticidade	...está coerente com algo, com o qual eu, professor, me identifico e no qual acredito?
	...se adequa ao meu grupo de alunos, de acordo com minhas observações e reflexões anteriores?
	...permite uma fácil e rápida adaptação ao meu contexto de ensino?

Tabela 2: Parâmetros da particularidade e da praticidade.

Fonte: Elaboração das autoras.

Anexo G

Anhang: Analyseraster zur Charakterisierung der Zielgruppe

Tabelle 1: Analyseraster der institutionellen Gegebenheiten

Item	Ausprägung	Anforderung an das Lehrwerk
Externe Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> • nationale/regionale Curricula • politische Leitlinien • weiteres 		
Interne Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> • methodisch-didaktisches Konzept • Zielsetzung 		
Kursaufbau <ul style="list-style-type: none"> • Kursdauer • Wochenstunden • Verhältnis Virtualität zu Präsenzzeit 		

Tabelle 2: Analyseraster der Charakterisierung der Lerner

Item	Ausprägung	Anforderung an das Lehrwerk
Alter		
Lerngewohnheiten und Bildungsniveau		
Muttersprache und Fremdsprachenkenntnisse		
Motivation bzw. Ziel des Deutschlernens		

Tabelle 3: Analyseraster der Charakterisierung der Lehrkräfte

Item	Ausprägung	Anforderung an das Lehrwerk
Ausbildung und Berufserfahrung		
Sprachniveau		
DACHL-Kenntnisse		